WIADOMOŚCI

HISTORYCZNO-DYDAKTYCZNE

ORGAN POLSKIEGO TOWARZYSTWA HISTORYCZNEGO
DLA SPRAW NAUCZANIA HISTORII

REDAKCJA

ANTONI KNOT
i
KAZIMIERZ TYSZKOWSKI

ROCZNIK V — ZESZYT 1 - 4

LWÓW 1937 — POLSKIE TOWARZYSTWO HISTORYCZNE

SPIS TREŚCI — SOMMAIRE:

— Nadesłano do Redakcji:

Książki: Bechczyc-Rudniccy Antoni i Maria, Dziw. Opowiadanie na tle życia Prasłowian (Warszawa, Skł. gł. Dom Książki Polskiej, 1937).— Beck-Vellhorn Frida, Aus deutschen Gauen. Lieder d. Deutschen in Galizien (Plauen, Wolff, 1936). — Bommersheim P., Heimat und All. (Leipzig, Meiner, 1936). — Bornholtz Tadeusz, Historia dla kl. IV gimnazjów (Lwów, Państw. Wyd. Książ. Szk., 1937). — Brodacki Jan, Tuskiewicz Alfons, Wańtowski Alfons, Echa z puszczy poleskiej (Dawidgródek, Księg. św. Wojciecha, 1936). — Chmielewski Zygmunt, Podręcznik spółdzielczości (Warszawa, Spółdzielczy Instytut Naukowy, 1936). — Cutler Waldo U., O królu Arturze i rycerzach okrągłego stołu (Lwów, Państw. Wyd. Ks. Szk., 1937). — Czernicki Kazimierz, Chełm. Przeszłość i pamiątki (Chełm, Nakł. i druk „Zwierciadło", 1936). — Dąbrowski Jan, Historia dla IV klasy gimnazjalnej (Lwów, K. S. Jakubowski, 1937). — Estreicherówna Maria, Życie towarzyskie i obyczajowe Krakowa w latach 1848—1863 (Kraków, Tow. Miłośników Historii i Zabytków Krakowa, 1936). — Fogelson Samuel, Ruch naturalny ludności na Polesiu (Warszawa, Instytut Badań Spraw Narodo-

WALERIAN KRAMARZ (Przemyśl).

Sposoby realizacji programu historii w gimnazjum kupieckim. [1])

1. Cel i istotny charakter nauczania historii w gimnazjum kupieckim.

W czasie jednego z międzynarodowych zjazdów nauczania historii [2]) roztrząsanych było kilka zasadniczych pytań. Jedno z nich brzmiało następująco: Jaki powinien być cel i istotny charakter nauczania historii w szkole średniej? Wśród uczestników kongresu zarysowały się dwa skrajne poglądy. Prof. Volpe, delegat Włoch, twierdził że: „historia nie jest astronomią, nie można jej oddzielić od warunków rzeczywistych danego narodu, nauczanie jej musi być związane z celami ogólnymi, musi zmierzać do poznania życia danego narodu i państwa; musi przygotować ucznia do roli przyszłego członka społeczeństwa, do jego zadań obywatelskich. Dlatego też nauczanie historii nie może ograniczać się tylko do wysuwania zagadnień kulturalnych, musi również uwzględnić należycie historię polityczną, a także wojny, które były i są koniecznością dziejową" [3]). Zasady powyższe poparł w bardzo wyrazistej formie Niemiec dr Edelmann.

Natomiast reprezentant Francji prof. Pagès stanął na stanowisku krańcowo przeciwnym. Twierdził mianowicie, że nauczanie historii powinno mieć jedynie cele poznawcze, a ostatecznym jej zadaniem jest poznanie prawdy obiektywnej.

---

[1]) Referat wygłoszony na okręgowej konferencji nauczycieli gimnazjów kupieckich w Jarosławiu w dniu 8. II. 1937 r.

[2]) II Zjazd międzynarodowy nauczania historii. Bazylea 9—11 czerwca 1934 r. Artykuł sprawozdawczy Serejskiego Mariana. Wiad. Hist.-Dydakt. 1934, R. II. z. 3—4, str. 159.

[3]) Ibidem, str. 159.

Delegacja francuska odrzucała zatem tezę zmierzającą do używania historii jako narzędzia wychowawczego.

Sprzeczne te poglądy starała się złagodzić przedstawicielka Polski dr H. Pohoska, która twierdziła, że przez nauczanie historii winno się osiągnąć pewne ideały wychowawcze, przede wszystkim urobić typ dobrego obywatela. Podkreśliła jednak z całym naciskiem, że bezwzględnie obowiązywać musi prawda historyczna, która „sama przez się ma niewątpliwą wartość wychowawczą“ [1]).

Widzimy więc, że poglądy wybitnych znawców zagadnienia, są bardzo różne, zależne niewątpliwie od stosunków politycznych, panujących w danym kraju i od dyspozycyj psychicznych danego narodu. Nasuwa się interesujące nas przede wszystkim pytanie, jakie rozwiązanie dla powyższej sprawy znalazł obowiązujący nas program?

„Nauka historii w gimnazjum kupieckim — czytamy — ma cel dwojaki: poznawczy i wychowawczy. Młodzież winna zaznajomić się z dziejami Polski oraz z najważniejszymi wydarzeniami z dziejów powszechnych, które łączą się ściśle z dziejami Polski lub mają ogólno-ludzkie znaczenie, w zakresie wystarczającym do zrozumienia całokształtu dzisiejszego życia polskiego“, — a dalej: „Poznanie przeszłości własnej i obcej winno doprowadzić młodzież do zrozumienia obowiązków względem Państwa Polskiego i ludzkości...“, oraz: „Podkreślanie momentów pozytywnych w dziejach Polski, jak rozwój państwowości polskiej, jej potęga, ofiarne i niezłomne walki o niepodległość, winno kształtować u młodzieży uczucie miłości Ojczyzny, przywiązanie do Państwa, budzić dumę z przynależności do niego i szacunek dla jego tradycyj, wreszcie umacniać chęć przyczynienia się własną pracą i wysiłkiem do wzmożenia jego pomyślności i potęgi“ [2]).

Tendencje programu, jeśli chodzi o omawiane zagadnienie, są więc zupełnie wyraźne, zgodne z zasadą głoszoną na wspomnianym zjeździe. Jest to zupełnie naturalne i słuszne. Można przecież osiągać pełne wartości wychowawcze, bez krzywienia prawdy historycznej. Sprawa powyższa nabiera specjalnej aktu-

---

[1]) Ibidem, str. 160.

[2]) Program nauki w gimnazjach kupieckich (projekt). Warszawa, Państw. Wydawn. Książek Szkolnych, 1935. 8°. Str. 362.

alności ze względu na to, że obydwaj nasi sąsiedzi kult państwa i narodu postawili jako naczelne hasło wychowawcze. Traktowanie zatem historii wyłącznie ze stanowiska poznawczego byłoby zbyt daleko posuniętą lekkomyślnością.

I jeszcze jedno. Jeśli wnikniemy w cele reformy szkolnictwa zawodowego, to uderza nas podstawowa myśl tej reformy. Chodzi głównie o przygotowanie młodzieży do zawodu. Większość jej studia swe zakończy na gimnazjum kupieckim, względnie liceum handlowym. Urobienie wychowawcze i obywatelskie, które wyniesie ze szkoły, może być dla niej jedynym kapitałem, z którego czerpać będzie przez życie całe. Jeżeli więc nauczanie historii odezwie się w jej duszach tak silnie, że wywołać potrafi zawsze wizję Polski, jeżeli na widok barw, symbolów Państwa, i zwycięskich sztandarów dozna uczeń dreszczu wzruszenia i miłości, nie waham się twierdzić, że nauczanie historii w zupełności cel swój osiągnie.

2. Dobór materiału. — Stosunek poszczególnych działów historii. — Historia polityczna.

Drugim ważnym zagadnieniem jest sprawa doboru materiału nauczania, w szczególności stosunku między dziejami polskimi a powszechnymi. Prof. Dąbrowski reprezentuje zasadę że: „miejsce, jakie zajmują dzieje powszechne w nauczaniu historii danego kraju, zależeć musi od roli jaką ten kraj odegrał w dziejach powszechnych i od wpływu jego na losy innych narodów“ [1]).

Cytowany przed chwilą ustęp obowiązującego programu jest najzupełniej zgodny z opinią wybitnego uczonego, zwłaszcza, że całkiem wyraźnie podkreśla ogólno-ludzkie pierwiastki tkwiące w nauczaniu historii, czyli jej powszechność. Zamykanie się bowiem ściśle w dziejach naszego narodu musiałoby być zupełnie sztuczne i nie odzwierciedlałoby naszych związków z kulturą zachodnio - europejską, a więc z tym konkretnym związkiem faktów, wokół którego obraca się cała nauka historii.

Sprawa powyższa nie nasuwa nam chyba poważniejszych wątpliwości. Interesującym i aktualnym będzie natomiast stosunek proporcjonalny poszczególnych działów historii. Panu-

[1]) Serejski, op. c. str. 161.

jący dzisiaj pogląd wychodzi z założenia, że żadnego działu historii nie da się pominąć, każdy z nich przy nauczaniu powinien znaleźć odpowiednie miejsce, gdyż tylko w tym wypadku możemy przedstawić całokształt dążeń i rozwoju ludzkości. Pogląd najzupełniej słuszny, nie może być jednak traktowany zbyt schematycznie. Epoka, w której żyjemy, doprowadziła do daleko posuniętego podziału pracy, który nie mógł pozostać bez wpływu na organizację szkolnictwa. Jesteśmy dzisiaj świadkami daleko posuniętego zróżniczkowania szkolnictwa, co nie mogło pozostać bez echa w stosunku do roli i zadań poszczególnych przedmiotów. Sprawa ta w dyskusji fachowców nie przedstawia się jednolicie. Przedstawię naprzód skrajny pogląd polski reprezentowany przez N. Gąsiorowską, która wychodząc z odwróconej zasady, że życie jest nauczycielem historii, projektuje „wprowadzenie historii gospodarczej i społecznej do szkoły zwłaszcza zawodowej, gdzie dla historii politycznej nie ma właściwie miejsca“ [1]).

Tendencji powyższej przeciwstawił się prof. Volpe, gdyż wedle jego zdania „wydzielanie — chociażby dla jednego tylko poziomu — historii społecznej byłoby wycięciem niewielkiej części z całości życia pełnego człowieka. Fakty społeczne i gospodarcze są równocześnie faktami politycznymi wchodzącymi w skład życia państwa. Chodzi tylko o punkt widzenia“ [2]).

Postarajmy się znaleźć pomost między tymi poglądami. Powołując się na to, co przed chwilą powiedziałem, stwierdzić muszę, wbrew poglądowi, reprezentowanemu przez włoskiego uczonego, że jednak w pewnych typach szkół, pewne działy historii muszą znaleźć pełniejsze uwypuklenie, a więc w szkolnictwie zawodowym historia społeczna i gospodarcza. I tutaj właśnie powstanie różnica między kierunkiem nauczania historii w gimnazjum ogólno-kształcącym a zawodowym. Dlatego też nie możemy nastawienia podręczników dla szkół ogólnokształcących przenosić bezkrytycznie na teren szkół zawodowych. Konieczna jest tutaj niejako zmiana nastawienia myślenia historycznego.

Z tym wszystkim daleki jestem od radykalnego poglądu N. Gąsiorowskiej. Zanim jednakże przejdę do omówie-

---

[1]) Dydaktyka na VII-ym międzynarodowym Zjeździe historycznym. Wiad. Hist.-Dydakt. 1933, R. I. z. 3—4, str. 144.

[2]) Ibidem, str. 144.

nia roli innych działów historii w naszym szkolnictwie i gruntowniejszego uzasadnienia poglądu o konieczności szerokiego traktowania dziejów społeczno-gospodarczych, pragnę przeprowadzić konfrontację obydwu wymienionych poglądów z obowiązującym programem.

Sprawę dziejów politycznych ujmuje program następująco: „Dzieje polityczne należy przechodzić bardzo krótko, traktując je przede wszystkim jako kanwę, na której zagadnienia społeczne i gospodarcze będą szerzej rozwinięte".

Zaraz jednakże dodaje: „Więcej natomiast uwagi należy poświęcić tym faktom politycznym, które tłumaczą nam stan dzisiejszy (np. utrata i odzyskanie Pomorza i Gdańska) lub dotyczą pozytywnych wysiłków państwowo-twórczych, jak np. odbudowa Królestwa Polskiego przez Łokietka, Unia lubelska" [1]). żąda dalej program uwypuklenia wybitnych postaci, „które przez swą działalność odegrały wybitną rolę, jak np. Bolesław Chrobry, Kazimierz W., Stefan Batory. Działalność ich należy przedstawić zarówno na polu politycznym, jako też gospodarczym i kulturalnym" [2]). Bliższa analiza programu wykazuje, że dzieje polityczne mają być traktowane we wcale szerokim zakresie. Można nawet powiedzieć, że materiał polityczny rozszerza się w miarę zbliżania się do historii nowożytnej i współczesnej. Nadto ograniczenia te nie dotyczą „tych punktów materiału nauczania, które mają znaczenie wychowawcze, jak utrata państwa i walki o niepodległość [3]). Sprawa zatem postawiona jest zupełnie jasno. Historia polityczna odpowiednio do zadań i celów szkoły znajduje należyte miejsce.

Skąpy natomiast jest program, jeśli chodzi o specjalny wycinek historii, mianowicie o dzieje wojen i wojskowości. Niewątpliwie program polityczny danego państwa realizowano w przeszłości i realizuje się dzisiaj w dużej mierze przy pomocy siły zbrojnej. Historia polityczna będzie też historią walki zbrojnej o zagrożone interesy państwa lub wyrazem jego dążeń imperialistycznych.

Pod tym względem przeszliśmy w szkolnictwie polskim całą ewolucję. Zmierzano nawet do zupełnego wyeliminowania czynnika polityczno-wojennego, a zastąpienia go historią kul-

---

[1]) Program, str. 356—357.

[2]) Program, str. 357.

[3]) Program, str. 361.

tury. Szczególnie niepopularną była i jest ta gałąź wiedzy historycznej w szkolnictwie zawodowym.

Osobiście w tym stosunku widzę poważne dysproporcje między założeniami ideowymi programów a otaczającą nas rzeczywistością. Nikt szczerze ludzkość miłujący wojny nie pragnie, niemniej groźba jej wisi ustawicznie nad nami. Za jałowy pacyfizm, który zresztą był parawanem dla inercji narodu naszego w XVIII w., zapłaciliśmy zbyt drogo, aby doświadczenie to raz jeszcze powtarzać. Mam przekonanie, że bez szkody dla humanitarnych uczuć młodzieży, należałoby w całej rozciągłości ukazać jej krwawy trud pokoleń minionych. Z krwi, a nie z memoriałów politycznych zrodziła się wolna Polska. Krew ta musi być młodzieży pokazana, i ona tylko zdolna jest związać ją z ideą państwowości polskiej.

Bez takiego postawienia sprawy, nie umiem powiązać szeregu poczynań na terenie szkoły. Jeżeli wychowanie młodego pokolenia coraz wyraźniej idzie po torach Obrony Narodowej, której praktycznym wyrazem na terenie szkoły jest P. W., to nie mogę zrozumieć tej niechęci dla nauczania historii wojen i organizacji wojskowości. Wydaje mi się, że zagadnienia powyższe powinny znaleźć pełne zrozumienie na terenie szkół zawodowych. Program chociaż pobieżnie, mówi jednak że „ze względów wychowawczych należy podkreślić wyraźną rolę, jaką odegrały w walce o utrzymanie i odzyskanie niepodległości oraz w organizowaniu polskiej siły zbrojnej silne indywidualności jak Kościuszko, Dąbrowski, ks. Józef Poniatowski, Łukasiński, Traugutt“ [1]). Nic nie stoi na przeszkodzie, aby te wybitne jednostki ukazać również w dalszej przeszłości [2]).

3. Historia gospodarcza i społeczna.

Przejdę z kolei do omówienia znaczenia i roli historii gospodarczej i społecznej, stanowiącej trzon nowego programu. Czem się zajmuje historia społeczno-gospodarcza? Jeśli historia

---

[1]) Program, str. 361.

[2]) Charakterystyczny pod tym względem jest fragment przemówienia Pana Ministra WR. i OP. prof. W. Świętosławskiego na posiedzeniu komisji budżetowej sejmu w dniu 22 I. 1937 r.: „W okresie powszechnych zbrojeń, prowadzonych przez wszystkie państwa, młodzież nasza musi róść w świadomości, że nie tylko od dojrzałego społeczeństwa, ale i od jej gorącego patriotyzmu oraz zbrojnej gotowości psychicznej i fizycznej zależy byt niepodległej Rzeczypospolitej“.

polityczna główną uwagę poświęca wielkim mężom stanu, wodzom i politykom, słowem zainteresowanie jej koncentruje się na indywidualnościach, a masa rzadko bywa przedmiotem jej zainteresowań, to historia społeczno-gospodarcza zajmuje się „człowiekiem w życiu codziennym przy warsztacie pracy, gdzie rozgrywa się cały dramat jego życia powszedniego“ [1]). Nauczanie historii ma doprowadzić do zrozumienia teraźniejszości. Nie sposób zrozumieć skomplikowanej organizacji współczesnego życia gospodarczego, bez wyświetlenia jego genezy i źródeł, tkwiących w bliższej lub dalszej przeszłości. Dla pełniejszego zorientowania się w zadaniach historii społeczno-gospodarczej w szkole zawodowej pozwolę sobie zacytować piękne i głębokie słowa N. Gąsiorowskiej [2]): „Historia rozwoju kultury materialnej, jako historia pracy i dorobku człowieka, oraz historia społecznej organizacji pracy pozwoli młodzieży oderwać się od chwili współczesnej i najbliższego otoczenia, statyki ludzkiego bytowania, dojrzeć życie w ruchu dziejowym, poznać drogi rozwoju ludzkiego oraz ciągłość procesu dziejowego, który wytworzył warunki życia dzisiejszego pokolenia, od wysiłku ludzi z przedwieków do pracy człowieka współczesnego, pozwoli zrozumieć stopniowy postęp gospodarczy, uzależniony od warunków przyrody i pracy ludzkiej, a zarazem ocenić w związku z tym walory dzisiejszej techniki i wartość współczesnej energii ludzkiej, zmierzającej w dalszym ciągu do opanowania przyrody, ulepszenia organizacji pracy, ułatwiania coraz szerszym warstwom społecznym warunków istnienia. Historia społeczno-gospodarcza uczy traktować stan nam współczesny, jako stający się, posiadający genezę w przeszłości, rzucający się w przyszłość...“

„żyjemy w epoce wysoko zorganizowanego gospodarstwa kapitalistycznego, gdzie podmiotem gospodarczym i czynnikiem regulującym są właściciele majątków ruchomych, majątku wyrażonego w pieniądzu; w dziejach znajdujemy typ gospodarstwa, w którym decydującym czynnikiem byli właściciele ziemi, majątku nieruchomego albo właściciele siły roboczej; cofając się wstecz, dojdziemy do czasów, w których w ogóle brak dzia-

---

[1]) N. Gąsiorowska: Historia społeczno-gospodarcza w nauczaniu. Wiad. Hist.-Dydakt. 1933. R. I. z. 1, str. 23.

[2]) W sprawie nauczania historii społeczno-gospodarczej w szkole zawodowej. Przegląd Historyczny, t. XI. Seria II. z. 1.

łalności gospodarczej; sięgając w przyszłość dostrzeżemy tworzące się gospodarstwo nowego typu, usuwające podstawy kapitalistyczne“ [1]). A pamiętamy o tym, że przy nauczaniu historii dążyć winniśmy do poznania istotnych cech poszczególnych epok.

Obok powyższych celów, ma jeszcze historia społeczno-gospodarcza zadanie inne nawskróś utylitarne.

Społeczeństwo nasze nie posiada wielkich tradycyj życia przemysłowo-handlowego. Byliśmy przede wszystkim narodem rolniczym, co nie mogło pozostać bez wpływu na pewne nałogi myślowe. Nauka historii gospodarczej ma na przykładach przeszłości wykazać korzyści, jakie odnoszą narody z rozumnie pojętej pracy gospodarczej. Zwraca na to baczną uwagę program, gdy mówi, że nauczanie historii gospodarczej ma na celu: „wyrobienie w młodzieży wysokiego poziomu ideowości, skierowanej ku sprawom gospodarczym; ugruntowanie świadomości, że indywidualny interes gospodarczy należy podporządkować interesowi państwowemu; zrozumienie konieczności współdziałania z współobywatelami w realizowaniu postępu gospodarczego; pozytywne kształtowanie stosunku młodzieży do pracy gospodarczej, a przede wszystkim do zawodu kupieckiego“ [2]).

Na jeszcze jedno zagadnienie zwraca program bardzo silnie uwagę. Podkreśliliśmy znaczenie wybitnych jednostek w życiu narodu i konieczność szerzenia kultu bohaterów. Równie ważnym będzie zaznajomienie młodzieży z pionierami życia gospodarczego, z biografiami wybitnych działaczy gospodarczych. Idei tej przysługuje dwojaki cel. Z jednej strony winno to prowadzić do zilustrowania rozwoju kapitalizmu, z drugiej wykazać do jak wielkich rezultatów może doprowadzić silna i wytrwała wola i praca.

Historia gospodarcza, chociaż jest nauką młodą obejmuje badanie rozwoju wszystkich gałęzi gospodarstwa narodowego. Nasuwa się pytanie, które działy historii gospodarczej mają być uwzględnione przy nauczaniu tego przedmiotu? Wczuwając się bliżej w intencje programu nie ulega wątpliwości, że żadnego z działów pomijać nie wolno. Program mówi bowiem wyraźnie o historii rolnictwa, handlu i przemysłu. Wymienia też środki

---

[1]) Ibidem, str. 45.

[2]) Program, str. 363.

komunikacyjne, stosunki pieniężne i kredytowe, które również muszą być uwzględnione. Przedstawienie bowiem jednej tylko gałęzi gospodarstwa byłoby czymś sztucznym i wobec ścisłych związków między poszczególnymi rodzajami pracy ludzkiej dawałoby fałszywy o niej obraz.

Rozumie się, że zależnie od typu szkoły zawodowej poszczególne działy historii gospodarczej będą inaczej traktowane. Inaczej przecież omawiać się będzie historię rolnictwa w gimnazjum kupieckim, inaczej w szkole rolniczej. W szkołach naszych główna uwaga skoncentrowana będzie na historii handlu, komunikacji i środkach wymiennych. O znaczeniu tych wiadomości dla kupca pisze N. Gąsiorowska[1]): „W procesie historycznym odnajdziemy stopniowo wyrabiające się zasadnicze cechy psychiczne kupca współczesnego, główne postaci wymiany, warunki jej sprzyjające, organizację handlu, targu, jarmarku, rynku niezlokalizowanego, dróg handlowych lądowych i morskich, komunikacji handlowej wszelkiego typu, handlu towarowego i pieniężnego, kredytu. Niepodobna wprost zrozumieć i należycie ocenić roli handlu we współczesnym wybitnie wymiennym gospodarstwie bez należytej znajomości jego dziejów, porównawczego zestawienia jego faz rozwojowych“. Pozostałoby jeszcze do rozstrzygnięcia pytanie, czy w każdej epoce dziejów wykreślić jednakowe miejsce dla historii gospodarczej. Moim zdaniem — nie. Wprawdzie nie mamy w programie wyraźnych wskazówek z wyjątkiem zdania o „konieczności położenia nacisku na rozwój życia gospodarczego ziem polskich XIX i XX w.“ [2]), ale wyodrębnienie w kursie klasy drugiej całego wcale obszernego ustępu wskazuje, że główny nacisk powinien być położony na gospodarstwo nowoczesne, a więc historię kapitalizmu i zagadnień z nim związanych.

4. Rozkład materiału.

Klasa I.

Przejdę obecnie do próby rozkładu materiału na jednostki lekcyjne. Materiał przewidziany na klasę pierwszą jest bardzo duży, bo zaczyna się od ludów pierwotnych, kończy zaś na połowie XVII w.

---

[1]) W sprawie nauczania historii..., str. 48.

[2]) Program, str. 361.

Część pierwsza nosi tytuł: „Obrazy kultury ludów pierwotnych, starożytnego Wschodu i starożytnej Grecji“. Partii tej poświęcam 16 jednostek lekcyjnych. Mianowicie:

Kultura ludów pierwotnych i przedhistorycznych: 1 lekcja. — Przegląd zdobyczy kulturalnych Egipcjan, Babilończyków, Fenicjan i Persów: 3. — Grecja pierwotna: 2. — Sparta i Ateny: 2. — Obrona niepodległości przed Persami: 1. — Wielka kolonizacja: 1. — życie gospodarcze, rolnictwo, przemysł i handel: 3. — Kultura duchowa: 2. — Rozprzestrzenienie się kultury hellenistycznej i rozkwit życia w epoce po Aleksandrze Wielkim. Kultura grecka a kultura dzisiejsza: 1.

W 16 powyższych jednostkach lekcyjnych obok wprowadzenia momentów gospodarczych przy omawianiu dziejów ludów Bliskiego Wschodu wyodrębniam 5 lekcyj gospodarczych, a mianowicie: Grecja pierwotna 2 lekcje, a 3 lekcje poświęcone są życiu gospodarczemu po wojnach perskich.

Część druga nosi tytuł: „Obrazy z dziejów starożytnego Rzymu“. I tej partii poświęcam również 16 jednostek lekcyjnych, następująco rozłożonych:

Początki państwa rzymskiego: 1 lekcja. — Ustrój polityczny, społeczny i życie gospodarcze w epoce republiki rzymskiej: 2. — Reformy Grakchów: 1. — Dyktatura Cezara: 1. — August Oktawian i utworzenie cesarstwa rzymskiego: 1. — Rozkwit życia gospodarczego: 4. — Kultura umysłowa i sztuka w okresie świetności cesarstwa: 3. — Początki chrześcijaństwa: 1. — Rozkład państwa rzymskiego społeczny i gospodarczy: 1. — Podział imperium rzymskiego. Wędrówki ludów. Upadek cesarstwa zachodnio rzymskiego. Kultura klasyczna a kultura dzisiejsza: 1.

Wyodrębnionych lekcyj gospodarczych 5. Starożytności w sumie poświęcam godzin 32, w tym 10 lekcyj wyodrębnionych dla historii gospodarczej, 6 lekcyj poświęconych specjalnie historii kultury umysłowej; pozostała ilość innym zagadnieniom.

Część trzecia nosi tytuł: „Obrazy z dziejów wczesnego średniowiecza“. Partii tej poświęcam lekcyj 7 następująco rozłożonych:

Powstanie nowych państw. Wzrost znaczenia kościoła: 1 lekcja. — Cesarstwo bizantyjskie i jego znaczenie gospodarcze: 1. — Arabowie. Przemysł i handel arabski: 1. — Cesarstwo Karola Wielkiego; organizacja państwa i życie gospodar-

cze: 2. — Feudalizm: 1. — Cesarstwo rzymskie narodu niemieckiego i jego stosunek do Słowian: 1.

Część czwartą, zatytułowaną: „Powstanie i rozwój państwa polskiego za Piastów. Zaczątki mocarstwowego stanowiska Polski za pierwszych Jagiellonów. Ustalenie się i rozkwit średniowiecznego porządku w Europie“, dzielę na 25 jednostek lekcyjnych.

Powstanie państwa polskiego i jego obrona przed Niemcami: 1 lekcja. — Bolesław Chrobry, Bolesław Śmiały i Krzywousty w walce o granice i niezależność Polski: 4. — Powstanie miast na Zachodzie Europy: 2. — Rola papiestwa i cesarstwa w wiekach średnich: 1. — Wyprawy krzyżowe: 1. — Rozwój miast włoskich: 1. — Polska w rozbiciu dzielnicowym. Statut Bolesława Krzywoustego o następstwie tronu. Powstanie państwa krzyżackiego: 1. — Najazdy Tatarów; przeobrażenia społeczno-ustrojowe: 1. — Kolonizacja na prawie niemieckim: 1. — Początki miast: 2.

Odbudowanie Królestwa Polskiego. Utrata Pomorza: 2. — Kazimierz W., sprawa Śląska i Pomorza: 1. — Odzyskanie Rusi Czerwonej i jej kolonizacja: 1. — Rozwój gospodarczy Polski w czasach Kazimierza W.: 1. — Organizacja handlu w Europie: 1. — Miasta włoskie, Szampania, Flandria i Hanza: 1. — Europa i Polska wobec grozy tureckiej. Upadek Konstantynopola i opanowanie Morza Śródziemnego i Czarnego przez Turków: 1.

Wydzielonych lekcyj historii gospodarczej 9.

Część piątą, zatytułowaną: „Polska Rzeczpospolita szlachecka. Państwo Polskie u szczytu potęgi i jej załamanie się. Przemiany gospodarcze, umysłowe i polityczne w Europie. Walka o panowanie na morzach“, dzielę na 26 jednostek lekcyjnych.

Odzyskanie Pomorza za Kazimierza Jagiellończyka. Przeobrażenia ustroju w Polsce: 1 lekcja. — Gospodarka folwarczna, położenie włościan: 1. — Kultura umysłowa i sztuka w Polsce w XV w.: 2. — Humanizm i odrodzenie w Europie: 2. — Odkrycia geograficzne: 1. — Handel portugalski i hiszpański: 1.

Renesans i reformacja w Polsce: 2. — Dążność do usprawnienia ustroju w Polsce i unia lubelska: 2. — Sprawa bałtycka za ostatnich Jagiellonów: 1. — Rozwój gospodarczy Polski,

rolnictwo, miasta i handel: 2. — Wolna elekcja. Stefan Batory: 1.

Rywalizacja Hiszpanii i Anglii na morzu: 1. — Handel holenderski i angielski: 1. — Skutki wojen religijnych w Europie: 1.

Przewaga Polski nad Moskwą za Zygmunta III: 1. — Walka ze Szwedami o wybrzeże Bałtyku: 1. — Polska i Turcja: 1. — Kolonizacja ziem południowo-wschodnich Polski: 1. — Bunty kozackie: 1. — Najazd szwedzki i moskiewski: 1.

Liczbę jednostek lekcyjnych ustalam na 90. Niewątpliwie jest ich w ciągu roku szkolnego nieco więcej. Przewiduję je na ogarnianie poszczególnych większych okresów lub zagadnień specjalnych. W przedstawionym powyżej schemacie na historię gospodarczą i społeczną przeznaczam 27 odrębnych jednostek lekcyjnych. Nadto przy wielu zagadnieniach momenty społeczno-gospodarcze będą odgrywały dużą rolę, tak że około 40% materiału nauczania w klasie I przypadnie na tę gałąź historii, zgodnie z poprzednio wypowiedzianą opinią, że trzonem nauczania historii w gimnazjum zawodowym jest historia gospodarcza.

Klasa II.

Część pierwszą, zatytułowaną: „Polska w upadku. Czasy absolutyzmu i racjonalizmu w Europie“, dzielę na 10 jednostek lekcyjnych.

Upadek gospodarczy Polski, spowodowany wojnami w drugiej połowie XVII w.: 1 lekcja. — Rządy magnatów, konfederacje, sejmy i sejmiki: 1. — Wzrost potęgi morskiej i handlowej Anglii: 1. — Absolutyzm Ludwika XIV. Merkantylizm. Tak zwane przesilenie Jana Lawa: 1. — Sobieski i złamanie potęgi tureckiej: 1. — Racjonalizm, fizjokratyzm, światły absolutyzm: 1. — Prusy, Austria i Rosja i ich stosunek do Polski za Sasów: 1.

Głosy żądające naprawy ustroju Polski i pierwsze próby reform: 1. — Konfederacja barska i pierwszy rozbiór Polski: 1.

Część drugą, zatytułowaną: „Odrodzenie duchowe narodu polskiego. Utrata niepodległości i pierwsze próby jej odzyskania. Czasy rewolucji francuskiej i wojen napoleońskich“, dzielę na 19 jednostek lekcyjnych.

Działalność Komisji Edukacji narodowej. Podniesienie kultury umysłowej i artystycznej w Polsce w czasach stanisławowskich: 2. — Podniesienie życia gospodarczego kraju, finanse, przemysł: 1. — Tyzenhauz: 1. Rewolucja francuska, przyczyny rewolucji, deklaracja praw człowieka, upadek monarchii, kryzys gospodarczy, dyktatura Napoleona: 3. — Działalność sejmu czteroletniego w Polsce, wojsko, sprawa mieszczańska, sprawa włościańska: 1. — Konstytucja 3 Maja: 1.— Konfederacja targowicka i drugi rozbiór Polski: 1. — Powstanie Kościuszki. Trzeci rozbiór: 1. — Pogląd na przyczyny upadku Państwa Polskiego: 1.

Napoleon w walce o panowanie nad Europą i rozbudzenie idei wolnościowych: 1. — Dąbrowski i Legiony Polskie: 1. — Sprawa polska w walkach Napoleona z Austrią i Prusami: 1. -- Księstwo Warszawskie: 1. — Klęska Napoleona i upadek Księstwa Warszawskiego: 1. — Kongres wiedeński i sprawa polska. Gospodarcze skutki wojen napoleońskich: 2.

Część trzecią, zatytułowaną: „Czasy reakcji i liberalizmu oraz wielkich przemian społecznych i gospodarczych“ dzielę na 18 jednostek lekcyjnych.

Europa po Kongresie Wiedeńskim, reakcja absolutyzmu, liberalizm, romantyzm. Wynalazki i rewolucja przemysłowa. Kwestia robotnicza: 2. — Królestwo Polskie, położenie polityczne, praca oświatowa, rozwój gospodarczy: 1. — Ks. Drucki-Lubecki: 1. — Staszic: 1.

Ustęp Litwa i Ruś przerzucam do omówienia przy położeniu politycznym.

Ruchy rewolucyjne na zachodzie Europy: 1. — Powstanie listopadowe: 1. — Wielka emigracja: 1. — Steinkeller: 1. — Marcinkowski: 1. — Rzeź galicyjska: 1.

Wiosna ludów w Europie. Zdobycze konstytucyjne: 1. — Uwłaszczenie włościan w Europie i na ziemiach polskich: 1. — Zjednoczenie Włoch. Austria monarchią konstytucyjną i autonomia Galicji: 1.

Powstanie styczniowe: 1. — Wojna francusko-niemiecka i zjednoczenie Niemiec: 1.

Część czwartą, zatytułowaną: „Okres polityki imperialistycznej i gospodarstwa światowego“, dzielę na 11 jednostek lekcyjnych.

Rusyfikacja, pozytywizm i przemysł w Królestwie Polskim po powstaniu styczniowym: 2. — Ucisk Polaków w zaborze pruskim. życie gospodarcze: 1. — Ks. Wawrzyniak: 1. — Rozwój kulturalno narodowy Galicji w epoce autonomicznej, praca nad podniesieniem gospodarczym kraju: 1. — Szczepanowski: 1. — Polityka kolonialna państw europejskich. — Anglia w Indiach i dominiach, ekspansja Rosji w Azji i protektorat nad Słowianami na Bałkanach, nabytki kolonialne Niemiec: 2. — Wzrost potęgi Stanów Zjednoczonych Ameryki Płn.: 1. — Wojna rosyjsko-japońska: 1. — Imperializm, militaryzm i pacyfizm. Nowa konfiguracja polityczna Europy: 1.

Część piątą, zatytułowaną: „Rozwój życia społecznego i gospodarczego w XIX i XX w., tj. w okresie kapitalistycznym“, dzielę na 33 jednostki lekcyjne.

Rozwój nauk i zdobycze techniki: 1. — Postępy w dziedzinie rolnictwa i górnictwa: 2. — Rozkwit wielkiego przemysłu: 2. — Rozwój środków komunikacyjnych: 1. — Wzrost handlu wewnętrznego i zewnętrznego: 2. — Polityka handlowa: 3. — Stosunki pieniężne i kredyt: 1. — Wielkie fortuny, Morgan, Krupp, Rockefeller, Ford: 4. — Kartele i trusty: 1. — Kryzysy ekonomiczne: 1. — Ludność. Oświata ludowa: 1. — Socjalizm: 1. — Spółdzielczość: 2. — Stefczyk: 1. — życie gospodarcze na ziemiach polskich na przełomie XIX i XX w.: 10.

Różnice zachodzące w ujęciu materiału w klasie pierwszej i drugiej są wyraźne. Przede wszystkim w klasie drugiej położony jest daleko silniejszy nacisk na zagadnienia gospodarcze, gdyż wydzielonych lekcyj historii gospodarczej jest 48, a więc przeszło połowa całego materiału. Jest to zgodne z intencją programu, który główną wagę kładzie na zagadnienia związane z epoką kapitalistyczną. Epoce tej zresztą wedle projektowanego rozkładu poświęcam 33 jednostki lekcyjne.

W kursie klasy drugiej winna znaleźć pełne zrozumienie znajomość biografij wybitnych działaczy gospodarczych. Program wymienia 12 wybitnych osobistości, w tym 8 Polaków, 4 cudzoziemców. Już poprzednio wspomniałem, że historia gospodarcza, operująca faktami typowymi, jest dla młodzieży bardzo trudna. Dlatego rozwój życia gospodarczego grupuję wokół wybitnych jednostek, działających na tym polu i tym jednostkom poświęcam odrębne jednostki lekcyjne. Zdziwić może również w proponowanym materiale poświęcenie 1/3 części kursu

ostatniej partii historii. Motywy, które skłaniają mnie do tego kroku są następujące: a) duża wartość praktyczna, wypływająca ze znajomości tych faktów; b) stanowić one mają zasadniczą podbudowę dla nauki o Polsce współczesnej. Współpraca ta moim zdaniem idzie aż tak daleko, że nasuwa się myśl przerzucenia tej części materiału do klasy III; c) historia winna być odskocznią dla nauki współczesnych zagadnień gospodarczych w klasie IV i geografii gospodarczej. Chodzi mi o następujące kwestie. Geografia gospodarcza, ujmując zasadniczo stan statyczny danego zjawiska nie zupełnie orientuje ucznia w istocie zagadnienia. Jeśli się mówi, że w danym roku produkcja węgla wynosi 28 mil. tonn, to właściwie nie mówi się nic. O wartości i znaczeniu węgla mówi dopiero jego wydobycie i zużycie w ciągu dziesiątek lat. W tym sensie właśnie nauczanie historii gospodarczej w XIX i XX w. stanowić winno uzupełnienie geografii gospodarczej; d) wreszcie przy nauce tego okresu uczeń powinien poznać najbardziej niezbędne pojęcia ekonomiczne.

Oczywiście podział mój, jak każdy zresztą podział, może wywołać pewne uwagi i zastrzeżenia. Są one bardzo wskazane, gdyż tylko wspólnym wysiłkiem doprowadzimy do ustalenia metod nauczania i ujęcia zagadnień gospodarczych. Zapominać bowiem nie wolno, że są to zagadnienia nawet na terenie szkolnictwa zawodowego nowe, nie mówiąc już o szkolnictwie ogólno-kształcącym.

MATERIAŁY

Problem niemieckiego Wschodu w nauce historii III Rzeszy.

Nawiązując do artykułu „Nauczanie historii w III Rzeszy“, zamieszczonego w zeszycie 3 rocznika IV „Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych“, chcielibyśmy powyższe zagadnienie poddać szczegółowej analizie. Ze względu na styczność tego problemu z dziejami Polski wydaje się celowe głębsze wniknięcie w sposoby naświetlania materiału rzeczowego, gorąco zalecane niemieckim nauczycielom przy przerabianiu tego odcinka narodowej historii.

Zarówno czołowe jednostki z politycznego świata współczesnych Niemiec jak i reformatorzy nowego systemu wychowania i nauczania przywiązują szczególną wagę do odpowiedniego ujmowania dziejów wschodniej granicy niemieckiej. Cele i zadania nauczania historii w świetle postulatów doktryny narodowo-socjalistycznej znajdują tu szerokie i wdzięczne pole do ich praktycznego zastosowania. Sam twórca III Rzeszy podkreśla, że na odpowiednio dobranych przykładach z historii niemieckiego frontu wschodniego najlepiej można wykazać żywotność tak ważnego w dziejach problemu, jakim jest zdrowy stosunek narodu do obszaru („Volk und Boden“). Naród niemiecki mógł sobie zapewnić byt tylko na dostatecznie wielkim obszarze. Ten dział historii nastręcza najlepszą sposobność do kształtowania woli politycznej i dumy narodowej przyszłego obywatela narodowo-socjalistycznego państwa. Nastawienie polityczne historii, jej wybieganie w przyszłość będzie tu miało szczególne znaczenie i zastosowanie. Okazuje się, że nauka historii, prowadzona w nowym duchu, nowymi sposobami, unaocznić też może równocześnie metody doskonale zorganizowanej propagandy, wyzyskującej naukowy aparat do celów aktualnej polityki. Jeden z głównych postulatów zreformowanego systemu nauczania historii, zmierzający do tego, aby historia wypływała wprost z zasad obecnego państwa, będzie mógł być w tym wypadku w całej pełni zrealizowany.

W intencji twórców nowej szkoły niemieckiej leży, aby młody Niemiec zrozumiał kulturalno-twórcze wartości elementu germańskiego właśnie przy zapoznawaniu się z ewolucją wschodniej granicy swej ojczyzny. Dzieje wschodnich kresów, ich znajomość kulturalno-gospodarcza ma do-

starczyć odpowiedniego materjału do odparcia zagranicznej propagandy, usiłującej zasługi niemieckie na tych ziemiach postawić pod znak zapytania i wyrządzić przez to wielką szkodę polityczną narodowi niemieckiemu. Odpowiednie np. naświetlenie niemieckiej akcji kolonizacyjnej na Wschodzie ma stanowić wymowny dowód, że ekspansja niemiecka nie opierała się na okrzyczanym „Ausrottung", ale po większej części rozwijała się na drodze pokojowej penetracji. Problem niemieckiego Wschodu musi otrzymać poczesne miejsce w nauczaniu historii, gdyż odpowiednie rozwiązanie tego zagadnienia ma utwierdzić w młodzieży to przekonanie, że rasa germańska zawsze odgrywała przodującą rolę w dziejach świata. Historia wschodniej polityki niemieckiej ma wychowankom nowej szkoły uplastycznić powszechnie dziś stosowane w III Rzeszy pojęcie o Niemcach jako „narodzie panów" (Herrenvolk).

W wskazówkach i wytycznych do układania nowych programów nauczania podkreśla się, że główne momenty w powstawaniu narodu niemieckiego („Volkwerdung der Deutschen") najlepiej właśnie można wyłowić z materiału odnoszącego się do historii Wschodu. Jeżeli historia może uchodzić za nauczycielkę życia, to tutaj zwłaszcza tkwią najgłębsze nauki, wskazówki i przestrogi.

Gruntowne przepracowanie tego problemu historycznego ma wreszcie umożliwić młodemu Niemcowi uchwycenie politycznej sytuacji narodu obecnie i w przyszłości. Tu tkwi właściwy sens znacznego pogłębienia i rozszerzenia wspomnianego działu historii niemieckiej. Młodzież musi być przygotowana do zrozumienia przyszłych wypadków politycznych na Wschodzie, gdyż jej samej wypadnie uczestniczyć w tym „wschodniopolitycznym działaniu".

W sferach naukowych i politycznych hitlerowskich Niemiec podnoszą się głosy krytyki, zarzucające niemieckiej historiografii zupełne zaniedbanie problemów wschodnich. Ubolewa się nad brakiem gruntownego, wyczerpującego opracowania tych zagadnień. Między innymi jako dowód podaje się, że do dziś brak jeszcze gruntownej, na właściwych podstawach opartej pracy, odnoszącej się do dziejów niemieckiej kolonizacji na Wschodzie, a więc do tej epoki, której Niemcy z 1870 r. zawdzięczają $^2/_5$ swego obszaru.

Nie doceniano tych spraw tak w nauczaniu jak i w politycznym wychowaniu narodu. Rezultatem tego to zupełna nieznajomość kresów wschodnich i ich dziejów.

Współczesne narodowo-socjalistyczne Niemcy muszą ten błąd naprawić i zainteresować problemem wschodnim jak najszersze warstwy narodu. Tak jak dawniej każdy Niemiec pragnął podziwiać czar krajobrazu na zachodnich rubieżach państwa, rozkoszować się wspaniałym widokiem zamków, kościołów i innych monumentalnych zabytków sztuki narodowej, tak teraz uważać musi za swój pierwszy obowiązek zapoznanie się ze wschodnią granicą państwa i widocznymi tam pomnikami kultury niemieckiej.

Nakazem chwili będzie też zaznajomienie się ze wschodnim sąsiadem — Polską. Zapoznać się trzeba z językiem, historią, kulturą, gorącym patriotyzmem i żywotnością narodu polskiego, tj. z tymi czynnikami, któ-

rym zawdzięcza on swe odrodzenie państwowe. Wtedy, kiedy odradzał się naród polski, uczeni niemieccy spierali się o średniowieczną politykę Italii, o historię papiestwa, a więc o zagadnienia dalekie i obce żywotnym interesom narodu. Toteż skutek był taki, że powstania na ziemiach polskich po wojnie światowej zaskoczyły Niemców i niespodzianką dla nich była polska akcja w Wersalu, rozporządzająca świetnym aparatem naukowym, zmierzającym do udowodnienia praw polskich do „ziem niemieckich".

Wspomniane wyżej luki w politycznym wychowaniu mas ma wypełnić w pierwszym rzędzie szkoła. Ułatwić zaś jej może spełnienie tego trudnego i odpowiedzialnego zadania dobry podręcznik historii, uwzględniający wszystkie postulaty narodowo-socjalistycznej racji stanu. Twórcy nowych programów nauczania opracowali szczegółowe wytyczne dla autorów podręczników. W jakim zakresie i oświetleniu podany ma być w nowych podręcznikach historycznych materiał rzeczowy, odnoszący się do dziejów niemieckiego Wschodu, postaramy się z kolei rozpatrzyć.

W myśl zaleceń programowych winny nowe podręczniki ujmować istotę rozwoju narodu i państwa niemieckiego w kierunku od jego kresów do centrum. Nie chodzi bynajmniej o gromadzenie nowego materiału, ale o odpowiednie naświetlenie faktów, zgodne z nowym kierunkiem wychowania politycznego. Materiał należy ilościowo okroić, a specjalny nacisk położyć na nakreślenie głównych linii rozwojowych.

W ramach ewolucji problemu niemieckiego Wschodu poleca się uwydatnić główne punkty szczytowe i następujące po nich kolejno fazy upadku [1]).

Szczególną uwagę powinno się poświęcić czasom Henryka I saskiego i Ottona I. Na przykładach zaczerpniętych z tego okresu można zilustrować polityczną energię i planowość w akcji niemieckiej na Wschodzie. Podkreślić trzeba przede wszystkim sposoby, zmierzające do silnego zespolenia świeżych nabytków z państwem niemieckim. Marchię przedstawić jako podstawę militarną, biskupstwa i arcybiskupstwo magdeburskie jako oparcie dla akcji chrystianizacyjnej i dla powolnego kulturalnego opanowywania nabytych ziem słowiańskich. Polskę Mieszka I traktować należy jako państwo pod lennym zwierzchnictwem cesarza.

Czasy Ottona II a zwłaszcza Ottona III oznaczają załamanie się „Drang nach Osten". Pouczającym będzie wskazanie przyczyn tego niepowodzenia. Tereny zdobyte, administracyjnie, wojskowo i kościelnie wzmocnione, nie były skolonizowane. Brak chłopa niemieckiego na zagarniętych ziemiach stanowi jedną z głównych przyczyn kurczenia się niemieckiego stanu posiadania na Wschodzie. Wreszcie nie można pominąć tak doniosłego faktu, że główną zaporą, która zatamowała pochód niemczyzny na Wschód, było silne państwo Chrobrego. Z tym okresem historii polskiej zapozna się gruntownie młodzież. Wniknąć musi ona w źródła siły ówczesnego państwa polskiego, poznać jego organizację wewnętrzną,

---

[1]) Wskazówki co do wyboru materiału rzeczowego i sposobu jego przedstawienia oparte są na artykule Helmuta Lüpke'go „Die Ausrichtung der deutschen Geschichte nach Osten", zamieszczonym w zeszycie dodatkowym „Vergangenheit und Gegenwart" pt. „Vorträge der ersten Geschichtstagung des N. S. Lehrerbundes in Bremen vom 28. IX. — 6. X. 1935".

sprężyny polityki zagranicznej, plany panslawistyczne, a szczególnie znaczenie roku 1000, który monarchii Chrobrego przyniósł niezależność kościelno-polityczną. Napiętnować wypadnie fatalną w skutkach dla narodu niemieckiego rzymsko-uniwersalną politykę Ottona III.

Z katastrofą państwa polskiego, którego siły podważył Konrad II, łączy się początek drugiej fazy w rozwoju wschodniej polityki niemieckiej. Cesarz Lotar III, rody Askańczyków, Wettinów mają symbolizować wzmożoną pracę nad odbudową zniszczonego stanu posiadania na Wschodzie. Tu należy wyzyskać ważny moment wychowawczy i wskazać uczniom, że praca kolonizacyjna w tej epoce zakrojona była na małą skalę i postępowała mozolnie naprzód. Przyczyna tkwiła w braku jednej silnej kierowniczej ręki, jednolitej woli politycznej, w braku celowego, scentralizowanego planu kolonizacyjnego. Skutki tego dadzą się jeszcze dziś wyczuć, gdyż niemiecka granica wschodnia stanowi dziwny twór pod względem etnicznym. Brak jest bowiem wyraźnej linii granicznej między elementem słowiańskim a niemieckim. Przy zaznajamianiu uczniów z niemiecką akcją kolonizacyjną na Wschodzie należy w całej pełni wykorzystać fakt popierania tejże polityki przez słowiańskich książąt. Będzie to miało szczególne znaczenie przy zapoznawaniu młodzieży z Polską XIII i XIV w. Musi ona dokładnie zrozumieć pionierską rolę, jaką element niemiecki odegrał na polu kulturalno-gospodarczym Polski średniowiecznej.

Następny okres świetności wiąże się ściśle z dziejami Zakonu Krzyżackiego. Przy tej sposobności powinno się zaakcentować błąd, jaki popełnił Zakon w początkach swego bytu na Wschodzie. Nie wszczął akcji kolonizacyjnej wsi, opierając się na systemie zamków, wielkiej posiadłości i na osadnictwie miejskim. Na przykładzie historii Zakonu należy przedstawić misję kulturalną na Wschodzie, która dla elementu słowiańskiego okazała się w wysokim stopniu zbawienną.

Wiek XV to okres powolnego załamywania się niemieckiego frontu wschodniego. Rok 1466 przynosi katastrofę Zakonu, głównego filaru niemczyzny na Wschodzie. Politykę Stanów pruskich i Związku Pruskiego w przeddzień wybuchu wojny 13-letniej należy określić jako zdradę stanu. Poddani Zakonu domagali się powrotu do Polski nie dlatego, żeby po polsku myśleli, ale ze względów czysto egoistycznych. Chodziło o zdobycie uprawnień i przywilejów, na które nie było miejsca w państwie zakonnym o strukturze wybitnie centralistycznej. Głównych przyczyn upadku nie należy szukać w uderzeniu zwartego frontu polsko-litewskiego. Słabo zakorzeniony element włościański który mógł być niewyczerpanym rezerwoarem odbudowy sił Zakonu, należy uznać za powód upadku.

Akcja na Wschodzie na dłuższy czas utknęła na martwym punkcie. Fakt słabnięcia żywiołu niemieckiego zilustrować można na przykładzie polonizacji klasztorów, które z dotychczasowych centrów kultury niemieckiej przekształcają się w ostoję kultury polskiej i stają się podporą w walce z niemczyzną. Polonizuje się też niemiecka część mieszczaństwa. Przy tej sposobności należy podkreślić, że równolegle z polonizacją niemieckiego mieszczaństwa odbywa się proces pauperyzacji i upadku miast w Polsce.

Następny okres rozkwitu wschodniej polityki niemieckiej zbiega się ze wzrostem potęgi brandenbursko-pruskiej. Państwo to zwraca się na nowo

ku zagadnieniu niemieckiego Wschodu i zajmuje wobec niego czynną postawę. Takie fakty jak rok 1657, zagarnięcie Śląska, rozbiory, odbudowują niemiecki front wschodni. Faktu z 1772 r., nie należy pod żadnym warunkiem przedstawiać jako rozbioru i hańby ciężącej na jego sprawcach, gdyż terytoria zabrane w tym roku z dodatkiem Gdańska i Torunia w 1793 r., to ziemie rdzennie niemieckie, węzłami krwi i kultury związane z Niemcami.

Pęd ten słabnie z chwilą wybuchu rewolucji francuskiej, kiedy to uwaga narodu niemieckiego zwrócona jest na Zachód, a do Niemiec przenikają sprzeczne z duchem germańskim idee materialistycznego liberalizmu. W tym czasie a zwłaszcza w XIX w. odradza się Słowiańszczyzna. Baczną uwagę młodzieży winno się zwrócić na porozbiorowe dzieje Polski i podkreślać, że mimo utraty państwa naród polski, żyjący w tak ciężkich warunkach, odradzał się w kierunku realno-politycznym. Symbolem wspomnianego odrodzenia to dążność do stworzenia silnego stanu średniego i polska akcja kolonizacyjna, krzepnąca w ogniu walki o ziemię. Po stronie niemieckiej odbywa się odwrotny proces. Element niemiecki wędruje ze wschodu na zachód do centrów przemysłowych. Powstałą na skutek tego lukę wypełniają Polacy, wykazujący wzmożoną żywotność. Tak przygotowało się powoli załamanie niemieckiego frontu wschodniego w 1918 r.

Naszkicowany dobór materiału rzeczowego oraz sposoby jego interpretowania i podawania młodzieży ułatwią w dużym stopniu osiągnięcie celu, jaki sobie nakreśliła współczesna szkoła niemiecka w odniesieniu do dziejów wschodniej granicy państwa. Reszty dokona czynna postawa nauczyciela, jego „wewnętrzny ogień“ i odpowiednio dobrana metoda. Młode pokolenie, wychowane w takim duchu zrozumie dobrze, dlaczego twórca III Rzeszy rzucił hasło skierowania uwagi narodu na Wschód. Młodzi obywatele współczesnych Niemiec uwierzą w wielką przyszłość dziejową swego narodu na Wschodzie.

Artur Żagan

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

Łempicki Stanisław, prof. Uniw. J. K. Polskie tradycje wychowawcze. Warszawa, Nasza Księgarnia, 1936. 8°. Str. 256.

Powyższa książka jest w naszej literaturze historyczno-pedagogicznej nie tylko zupełną nowością, ale zjawiskiem wprost wyjątkowym. Nikt bowiem dotąd nie pokusił się, choćby w skromnym zakresie, o przedstawienie dziejów kształtowania się tych poglądów pedagogicznych, które w ciągu wieków wraz postulatami wychowawczymi, wynikłymi z potrzeb naszego bytu państwowego i każdoczesnej rzeczywistości politycznej, złożyły się na „tradycje wychowawcze".

Ukazała się ta książka w czasie bardzo odpowiednim; jej aktualność zasługuje na podkreślenie. W obecnej bowiem dobie ciągle żywych i bynajmniej nie zakończonych dyskusyj nad ogólnym kierunkiem polskiego wychowania, książka ta winna odegrać rolę wielce pożytecznego doradcy.

Celem rozważań prof. Łempickiego było dać, po raz pierwszy w nauce, jasny pogląd na dzieje polskiego „ideału wychowawczego", urobionego nietylko z potrzeb narodu, ale noszącego na sobie zawsze swoiste cechy ogólnonarodowej psychiki. Książka jest doskonałą syntezą, dającą obraz tych tradycyj na przestrzeni od średniowiecza po czasy współczesne. Główny ciężar wywodów położył autor, i to zupełnie słusznie, na okres porozbiorowy, w szczególności na ostatnie dziesiątki wieku XIX i okres bezpośrednio przedwojenny. Z okresem Polski niepodległej wraz z Komisją Edukacyjną, załatwił się autor bardzo krótko (str. 1—20), dając treściwy wywód o ideale wychowawczym Polski szlacheckiej i o „obywatelskiej" konstrukcji Polaka, dokonanej przez wielką reformę edukacyjną XVIII wieku. Szerszy wywód był zresztą na tym odcinku dziejów zupełnie zbyteczny; są to już kwestie naogół bezspornie w nauce ustalone, toteż słusznie zrobił autor, przenosząc gros swych dociekań na czasy późniejsze, mniej znane.

Osobne rozdziały traktują zatem o dziedzictwie Komisji Edukacji Narodowej, o wpływie wielkiej emigracji i romantyzmu na tradycje wychowawcze XIX wieku, o ideach wychowawczych wielkiej emigracji w stosunku do przeszłości i o roli mesjanizmu w wychowaniu polskim pod zaborami. Te rozdziały tworzą pewną całość w obrębie całego dzieła. Do najciekaw-

szych kwestyj, jakie zostały tutaj w sposób niezwykle trafny scharakteryzowane i ujęte należą: kwestia ustalenia pierwocin pierwiastka niepodległościowego w ideale wychowawczym i pierwsze fazy jego rozwoju, oraz znaczenie elementu demokratycznego w poglądach pedagogicznych.

Rozdziały następne, od pozytywizmu warszawskiego i stańczyków krakowskich po działalność Józefa Piłsudskiego, tworzą znowu jakby osobną, i od razu trzeba stwierdzić, najciekawszą, zarazem najcenniejszą i bez przesady najbardziej rewelacyjną część książki. Ten to okres dziejów, znany nam przeważnie od strony politycznej, pozostawał dotąd właściwie nieznany, a nawet zapoznany i niedoceniony pod względem owoczesnych poglądów pedagogicznych i znaczenia kulturalno - wychowawczego. Okres ten bowiem jest szczególnie zaniedbany pod względem studiów historyczno - pedagogicznych; toteż prof. Łempicki dał tutaj zupełnie nowe wyniki, oparte o własne, szczegółowe badania i jak najdokładniejszą analizę dzieł myślicieli i kierunków politycznych. Specjalnie interesujące jest przedstawienie pozywistycznego ideału Polaka, roli demokracji krajowej (szczególnie galicyjskiej), socjalizmu i ruchu narodowego (w jego początkach) na polu urabiania nowych wartości wychowawczych. Pobudzające do dalszych badań są rozdziały o Limanowskim i Szczepanowskim. Po przez przedstawienie roli Sokoła i przedwojennego harcerstwa oraz dążności polityczno-wychowawczych narodowej demokracji (R. Dmowski, Z. Balicki) oraz znaczenia Stanisława Brzozowskiego, wielkiego myśliciela-wychowawcy, dochodzi autor do omówienia wpływu literatury na polskie idee wychowawcze, w osobach: Sienkiewicza, Żeromskiego i Wyspiańskiego. Ta część książki to najlepszy dotąd obraz pracy wielkich pionierów myśli polskiej w epoce od 1863 r. do początków walki czynnej, nad krystalizacją typu Polaka gotowego i przygotowanego do udziału czynnego w pracy nad odzyskaniem niepodległości.

Osobną, znaczną część dzieła poświęcił autor Józefowi Piłsudskiemu, jako wychowawcy (str. 146—95; wyszła ona nadto w osobnej odbitce). Mimo olbrzymiej wprost literaturzy o Wielkim Marszałku, potrafił autor na drodze uważnego rozbioru dzieł Piłsudskiego i całej działalności ująć w nowym oświetleniu wielkie Jego znaczenie wychowawcze, skrystalizowane w tym, co się określa mianem „testamentu J. Piłsudskiego". Końcowe wywody poświęcił autor kontynuatorom i realizatorom myśli Marszałka (Skwarczyński, Czerwiński i i.). W „uwagach dopełniających" przy końcu książki odpowiedziano na pytanie, jak wyglądało wychowanie Polaka jako człowieka w ogóle, czyli jak w ciągu wieków przedstawia się nasza etyka wychowawcza indywidualna, pozanarodowa i pozapaństwowa.

Jedną z najważniejszych zalet książki, obok jej ścisłości naukowej, jest zupełna obiektywność w ocenie ludzi i ich poglądów, rzecz niełatwa, gdy się zważy, że idee, o których w dziele prof. Łempickiego mowa, ciągle są żywe, że autor sięgnął po czasy dzisiejsze. Całość książki cechuje nadzwyczajna jasność toku myślowego i, tak właściwa autorowi, piękność stylu i języka, rzadkie cechy

w książce o zwartym ujęciu syntetycznym. Sylwetki ludzi wychodzą żywo, sądy o nich konstruowane są z precyzją i rzetelnym umiarem.

„Polskie tradycje wychowawcze“ winno się zaliczyć do lektury klasycznej, do kanonu dzieł obowiązkowych dla każdego nauczyciela, a już szczególnie dla nauczyciela-historyka, na którym z natury rzeczy ciąży specjalne zadanie wychowawcze.

Antoni Knot

Wolfgang Schulz. Altgermanische Kultur in Wort und Bild. Drei Jahrtausende germanischen Kulturgestaltens. Gesamtschau — Die Gipfel — Ausblicke. III rozszerzone wydanie. München 1935. Str. 140+112 tablic.

Autor, przed kilku miesiącami zmarły (24. IX. 1936) profesor Uniwersytetu w Monachium, daje w tym dziele poważną próbę rekonstrukcji kultury materialnej, duchowej i społecznej przedhistorycznych i wczesnohistorycznych Germanów. Całość składa się z dwóch części: tekstu i ilustracyj. Część ilustracyjna jest zaopatrzona w dokładne objaśnienia tak, że tworzy osobną, od tekstu prawie niezależną część pracy. Tekst został podzielony na pięć rozdziałów.

Pierwszy rozdział jest przygotowaniem, w którym autor podaje szereg podstawowych wiadomości o ludach indogermańskich i pochodzeniu Germanów. Wśród Indogermanów wydziela dwie główne grupy: starszą, północno-zachodnią ludów osiadłych w lasach, zajmujących się rolnictwem (grupę „kentom“), oraz młodszą południowo-wschodnią, ludów myśliwsko-pasterskich, koczujących po stepach (grupę „satem“). Dla rozwoju kultury europejskiej zasłużyły się przede wszystkim ludy osiadłe, grupy północno-zachodniej, do których należeli między innymi także Germanowie. Następnie omawia autor dokładnie pierwsze wędrówki Indoeuropejczyków podkreślając, że przy zetknięciu się z miejskimi cywilizacjami południowego-wschodu, które chyliły się wyraźnie do upadku, plemiona indoeuropejskie przyniosły im nowe życie. Późniejsze prądy kulturowe, które przychodziły do nas od wschodu, przekształcone były ożywczym duchem plemion indogermańskich: Greków, Irańczyków, Indów itp. Wszystko, co nas dziś jako kultura otacza, powstało dzięki przenikaniu twórczych wartości rasy indoeuropejskiej w podłoże starszych kultur. Ojczyzną Indogermanów była Europa, a ojczyzną Germanów Europa północna. Przy końcu podaje autor podział historii kultury germańskiej na trzy okresy, z których każdy obejmuje po tysiąc lat i poświęca im trzy następne rozdziały. Do pierwszego rozdziału dodaje mapkę rozmieszczenia i pierwszych wędrówek ludów indogermańskich.

W drugim rozdziale omawia autor pierwsze tysiąclecie kultury germańskiej, które przypada na epokę bronzu (1800—800 przed nar. Chr.). Był to okres spokojnego dobrobytu i wspaniałego rozwoju kultury germańskiej, który wycisnął piętno na kulturze czasów późniejszych. Znano już wówczas powierzchniowy dom czworoboczny, duże łodzie, wóz cztero- i dwukołowy, piękną ceramikę i wysoko rozwinięte tkactwo. Rysunki na skałach Szwecji południowej (Bohuslän), oraz w grobach książęcych (Ki-

vik, Seddin) dają dość dobre wyobrażenie o obrzędach religijnych i pogrzebowych tych czasów. W krótkich słowach autor przedstawia także życie domowe tych najstarszych Germanów. Specjalnie podkreślono w tym ustępie kulturę duchową tych spokojnych i swobodnych rolników.

Trzeci rozdział został poświęcony omówieniu drugiego tysiąclecia kultury germańskiej, obejmującego wczesną epokę żelaza od 800 przed Chr. do 200 po Chr. Był to okres upadku kultury i ciężkich przeżyć dla plemion germańskich. Na skutek pogorszenia się klimatu północna Europa nie nadawała się do zwartego osadnictwa. Dlatego plemiona germańskie ruszyły wtedy w kierunku południowo-wschodnim na poszukiwanie lepszych warunków bytu. Gospodarczą i polityczną przewagę uzyskują w tym okresie naprzód Celtowie, następnie Rzymianie, lecz ani jedni, ani drudzy nie stworzyli swoistej pełnowartościowej kultury. W kulturze germańskiej tego okresu możemy wyróżnić prócz elementów celtyckich i rzymskich, także oddziaływania wschodnie. Dla Germanów jest to okres niedoli, głodu, wypraw wojennych i zubożenia kulturalnego. Ogólny charakter jest dziki, a nawet straszliwy, mimo siły ekspanzywnej i wyniosłości duchowej poszczególnych plemion germańskich.

W czwartym rozdziale autor omawia trzecie tysiąclecie kultury germańskiej, obejmujące młodszą epokę żelaza (200—1200 po Chr.). Okres ten rozpada się na dwie części: wędrówkę ludów i okres wikingski. Tym szczytowym zdarzeniom dziejowym odpowiadają dwa okresy osłabnięcia siły ducha germańskiego: odrodzenie za Karolingów oraz odrodzenie włoskie, gdzie przewagę zyskuje duch obcy, łaciński i humanistyczny. W tym okresie wyróżnia autor cztery czynniki, które działały hamująco na rozwój swoistej kultury germańskiej: 1) terytorialny — wejście Słowian, 2) kulturalny — przenikanie wpływów celtycko-rzymskich, 3) społeczny — upadek demokracji i powstanie monarchii, 4) religijny — przyjęcie chrześcijaństwa. W światło historii wchodzą Germanowie rozbici i złamani, lecz kryjący w głębi ducha tradycję świetnej przeszłości przedhistorycznej. Kultura materialna tego okresu jest swoistym przetworem elementów rzymskich. Dużo miejsca poświęca autor omówieniu ówczesnej twórczości poetyckiej oraz historii religii germańskiej.

Piąty i ostatni rozdział jest zatytułowany „I my“ (Und wir), zatem odnosi się do czasów najnowszych, czyli do ostatniego, czwartego tysiąclecia. Przewagę stanowiły w nim różne małowartościowe elementy obce, w których dusił się naród. W tym czasie zagrożone zostało nawet dobro najwyższe narodu — rasa. Na czoło zagadnień chwili obecnej wysuwa się hasło: usunąć dawne naleciałości obce i złe strony, by uczynić miejsce lepszej przyszłości. W tym celu należy przywrócić poczucie dumy narodowej uświadamiając, iż naród niemiecki jest pełnowartościowym prastarym członem ludów indogermańskich, które od czasów najdawniejszych rzeźbiły duchowe i polityczne oblicze świata. Na miejsce humanizmu, który już spełnił swe zadanie w kulturze niemieckiej, musi przyjść prawdziwe niemieckie kształcenie i zgodne z nim wychowanie narodowe. Przy końcu tego rozdziału omawia autor krótko stosunek Niemców dzisiejszych do chrześcijaństwa i germańskiej spuścizny, oraz rozpatruje zadanie etnografii i prehistorii w kształceniu nowego pokolenia niemieckiego.

Dzieło to napisane zostało w duchu narodowo-socjalistycznym z wyraźną tendencją przedstawienia Germanów jako jednego z twórczych i niezastąpionych czynników kultury europejskiej. W tym celu dobrano odpowiednio materiał, szeroko omawiając szczytowe okresy rozwoju kultury germańskiej, przeciwstawiając je okresom upadku. Autor ilustruje swoje wywody przykładami najczystszej twórczości germańskiej, pomijając zupełnie lub tylko pobieżnie traktując zjawiska mieszane, nietypowe. Główny nacisk położył przy tym na życie duchowe, rekonstruując je nadzwyczaj umiejętnie na podstawie fragmentarycznego materiału zabytkowego. Całość jest przepojona wielkim umiłowaniem germańskiej przeszłości a podana w ten sposób, by drzemiące w niej niezmienne wartości wystąpiły wyraźnie i mogły wychowawczo wpłynąć na młode pokolenie.

Książka winna zainteresować nauczyciela-historyka, gdyż w programie liceum zostanie prawdopodobnie uwzględniona prehistoria, a tym samym okaże się potrzeba podręcznika z tej dziedziny.

Marcjan Śmiszko

Hallynck P. Mémento d'histoire contemporaine, t. I (1789—1848), I-re partie du Baccalauréat. Paris, A. Hatier, 1929; t. II (1848 à nos jours), II-me partie du Baccalauréat. Paris, A. Hatier, 1930.

Mémento Hallyncka jest to repetitorium głównych wiadomości z historii, jakie wynieść winien uczeń dwu najwyższych klas szkoły średniej we Francji. Zawiera ono istotnie jedynie przegląd, podany w zwięzłej formie, najważniejszych faktów z dziejów Francji na tle dziejów powszechnych. Na wstępie każdego rozdziału podaje autor główne daty do zapamiętania; na końcu znowuż sylwetki biograficzne najwybitniejszych postaci, występujących w danym okresie czasu. Wystarczy choćby pobieżnie przeglądnąć Mémento, by mieć największe zastrzeżenia co do ścisłości wiedzy, jaką młodzieży francuskiej podaje podręcznik Hallyncka. Autor orientuje się bardzo słabo w dziejach Europy, jakkolwiek sądy swe podaje zawsze w sposób bardzo apodyktyczny. Przyjrzyjmy się np. temu, co pisze w sprawach polskich. O Legionach Dąbrowskiego głucho. W r. 1809 toczono wojnę w Niemczech, we Włoszech, lecz ani słowa o wojnie w Księstwie Warszawskim; za to jest wzmianka, że Galicją(!) podzieliły się w wyniku przegranej dla Austrii wojny Rosja i Polska (t. I, str. 89, 90)! Pisząc o Królestwie Kongresowym nazywa stale ks. Konstantego wicekrólem. Gorzej, że Polaków właśnie wtedy dzieli na „białych“ i „czerwonych“ (t. I, str. 136/7). Powstanie z r. 1830 wzniecili i podtrzymali ciż „czerwoni“, którzy w końcu uchodzą do Francji (ks. Adam Czartoryski był tedy zapewne też „czerwonym“!). O roli wielkiej emigracji polskiej zresztą głucho. W r. 1848 Polaków nie widać (z wyjątkiem Bema na Węgrzech, t. II, str. 14/15). Znowuż przed r. 1863 Towarzystwo Rolnicze było, według autora, jedynym ośrodkiem opozycji przeciw Rosji; z przedstawienia wypadków tak wygląda, jakby to ono właśnie zrobiło powstanie (t. II, str. 63).

Dzieje Austrii w erze konstytucyjnej roją się od błędów i wymysłów wprost fantastycznych. A więc Hallynck zrównał zupełnie rolę Czechów i Polaków w parlamencie austriackim, mówiąc jednym tchem o jednych i drugich, lub w ogóle o bloku słowiańskim. Widocznie o istotnych stosunkach w parlamencie wiedeńskim nie ma pojęcia. W latach 1897—1907 rządził, według Hallyncka, Franciszek Józef zupełnie po dyktatorsku (t. II, str. 58—59). Błędy spotykamy w rozdziale o Węgrach i Chorwatach (t. II, str. 60). Bałamutny jest rozdział o operacjach wojennych na froncie wschodnim w latach 1914/15 (t. II, str. 166). Od roku 1920(!) sprawuje, zdaniem Hallyncka, Piłsudski (Pildsuski!) rządy „prawie dyktatorskie“ (t. II, str. 177/8). Nie umie nazwać Gdyni (t. II, str. 177), ale również nie umie ani razu poprawnie nazwać Masaryka. Kramarz to u niego Kramer (t. II, str. 178). Śląsk Górny i Śląsk Cieszyński Hallynck uważa za to samo. O ten to Śląsk, bliżej nieokreślony, prowadzą Czesi spory z Polską i Niemcami, po czym kwestie sporne rozstrzyga plebiscyt (t. II, str. 178). Cesarz Karol I umiera na Maderze w r. 1927 (t. II, str. 178)! Przeciwko dążnościom rewizjonistycznym Węgier i Austrii tworzy się Mała Ententa, z udziałem m. i. Polski! (t. II, str. 178).

Chyba dość przykładów. Nasuwa się pytanie, jak mógł podobne błędy popełnić historyk (*professeur agrégé d'histoire au lycée Buffon*, autor podręcznika na kl. VI gimn.), gdy, jak np. w ostatnim wypadku, powstydziłby się ich chyba każdy czytelnik dzienników. A zarazem westchnienie pewnej ulgi: bo przecież, mimo wszystkich wad i usterek naszych podręczników, przecież znacznie rzetelniej informuje się u nas młodzież o przeszłości i o zagadnieniach powojennej Europy.

Kazimierz Piwarski

Krysiński Alfons Dr. Rozwój stosunków etnicznych na Ziemi Czerwieńskiej w Polsce Odrodzonej.

Obrębski Józef. Problem etniczny Polesia.

Fogelson S. Ruch naturalny ludności na Polesiu. — Biblioteka „Spraw narodowościowych“ Nr. 25, 26, 27. Warszawa 1936. 8°. Str. 58, 23, 140.

Instytut Badań Spraw Narodowościowych obok pracy badawczej podjął poważną pracę wydawniczą; wyraża się ona w stałym czasopiśmie Instytutu: „Sprawy Narodowościowe“ i w 2 wydawnictwach ciągłych: „Biblioteka Instytutu Badań Spraw Narodowościowych“, która zawiera większe opracowania całokształtu zagadnień ludnościowych, i „Biblioteka Spraw Narodowościowych“, poświęcona mniejszym monograficznym studiom. Trzy ostatnio wydane tomy (nr. 25, 26, 27) zajmują się południowo-wschodnią częścią kraju: Ziemią Czerwieńską i Polesiem. Dr Alfons Krysiński omawia rozwój stosunków ludnościowych na Ziemi Czerwieńskiej, którą określa jako teren wybitnie mieszany o „tak daleko posuniętym przemieszaniu głównych narodowości (polskiej i ukraińsko-ruskiej) i wyznań, że oznaczenie granic etnicznych jest ...niemożliwe“. Zadaniem autora jest przedstawienie zmian, jakie we wzajemnym stosunku narodowości i wyznań zaszły; opiera się w badaniach swych na spisach ludności z lat 1921

i 1931, pomocniczo też posługuje się materiałem z dawnych spisów austriackich od 1869 r. Źródła pracy są więc dość różnorodne, metoda spisywania ludności różna, pytania odmienne (np. w r. 1921 — narodowość w r. 1931 — narodowość i język ojczysty, przy czym właśnie język ojczysty stał się podstawą opracowań spisu). Toteż autor zmuszony jest przeprowadzić szereg korektur, dokładnie wyjaśnionych i uzasadnionych. W przewidywaniu ewentualnych zarzutów dr Krysiński staranną analizę składników dowodzi ogólnej prawdziwości statystycznych danych. W ostatecznym wyniku stwierdza, że w Ziemi Czerwieńskiej ogromna większość powiatów nie posiada zwartej większości jakiegoś wyznania czy języka, połowa z nich ma większość ukraińską ruską, jednak rozbitą przez silne grupy polskie, słabsze żydowskie i niemieckie, przy czym element polski przeważa w miastach. Rozwój ludności był pomyślniejszy w miastach niż na wsi; wskutek pędu grekokatolików do skupiania się w miastach, ich przyrost jest tu silniejszy od przyrostu rzymskokatolików, co uwidocznia się głównie we Lwowie: 52%, średni przyrost 9,8 (obecnie Lwów liczy 50,4 rzymskokatolików, a 63,5% Polaków, w stosunku do 51,9% i 63,8% w r. 1921, 15,9% grekokatolików, a 11,3 ukraińsko-ruskiej ludności w stosunku do 13,1% i 9,2% w r. 1921 oraz 31,9% wyznania i 24,1% narodowości żydowskiej w stosunku do 33,5% i 25,9% w r. 1921). Na ogół jednak rozwój szedł w kierunku wyrównywania różnicy między wyznaniem grekokatolickim a rzymskokatolickim. Ten sam proces daje się zauważyć i w rozwoju wyznaniowym. Element polski wzrasta zwłaszcza na wsi, tak że ludność polska w 70% stanowi lud wiejski, przeważnie zasiedziały. Praca dr Krysińskiego pisana z dużym umiarem, rzeczowo może być dla szkoły przykładem wykorzystywania statystyki, umiejętności tak ważnej dla zrozumienia materiału IV kl. gimn. nowego typu; zawarte w pracy dane staną się cennym źródłem dla regionalizacji nauczania.

Józef Obrębski pragnie w swej rozprawce dociec do jakiej narodowości należy ludność Polesia — białoruskiej czy ukraińskiej, czy też stanowi lud odrębny. Uważa, że decydują tu przejawy życia narodowego, odrębność etniczna i świadomość narodowa. Autor stwierdza u Poleszuków wybitny kompleks niższości i na nim jedynie oparte poczucie odrębności i świadomości narodowej, ucieczkę od własnej kultury i środowiska. Zjawisko to — zdaniem autora — jest nowe, i wynika z „rozkładu dawnego archaicznego społeczeństwa i rozpadu grupy etnicznej“.

Rozprawka opiera się na materiale statystycznym i obserwacji ludności, posługuje się socjologią, dla szkoły jest zbyt trudna, nawet dla nauczyciela, niezawsze obeznanego z metodami etnologii.

Ściśle statystyczny materiał przynosi praca S. Fogelsona, ogromnie źródłowa i wyczerpująca. Pracę uzupełniają mapy, których obserwacja może dać odpowiedź na wszystkie poruszone w pracy problemy. Ta ilustracja kartograficzna ma olbrzymie znaczenie w rozumieniu zagadnień ludnościowych i życzyćby sobie należało, by posiadały je wszystkie prace z tego zakresu. Zadanie autora utrudniał fakt wadliwej i niekompletnej rejestracji, zwłaszcza zgonów niemowląt. Pomimo to autor stwierdza, że Polesie jest terenem o niesłychanie wysokim przyroście naturalnym, wysoką stopą urodzeń, małą umieralnością, zwłaszcza starszych,

młodą strukturą ludności według wieku. Zagadnienia etniczne, wyznaniowe i narodowościowe są potraktowane w mniejszym zakresie. Praca ma charakter wybitnie statystyczny, posługuje się obliczeniami matematycznymi, daje wyniki w tablicach i mapach. Dla szkoły trudna.

Trzy powyżej omówione rozprawy traktują zagadnienia ludnościowe z trzech różnych punktów widzenia i w różny sposób, dając, może mimowiednie, dowód różnolitości zagadnienia i bogactwa związanych z nim spraw.

Wydawnictwa Instytutu Badań Spraw Narodowościowych w ogóle mogą być cenną pomocą dla nauczyciela w opracowywaniu wiadomości o przejawach życia współczesnego.

Janina Kelles-Krauzówna

Bolesław Limanowski. Pamiętniki. (1835—1870) [z przedmową Dr Adama Próchnika]. Warszawa, Nakładem Towarzystwa Wydawniczego „Rój“, 1937. Str. 497.

Wydane ostatnio „Pamiętniki“ Bolesława Limanowskiego zostały spisane przez autora w latach 1912—1918 i zawierają niezwykle bogaty materiał do dziejów społecznych w połowie wieku XIX. Jak słusznie podkreśla w przedmowie do „Pamiętników“ Dr Adam Próchnik „Limanowski był w ciągu swego życia działaczem i obserwatorem“, którego żywot wprost prosi się o pamiętnik. Wydany tom I „Pamiętników“ obejmuje okres w historiografii polskiej stosunkowo mało znany, gdyż nawet okres powstania styczniowego nie doczekał się gruntowniejszej monografii, dlatego też „Pamiętniki“ Limanowskiego stanowią dla historyka, w szczególności zaś dla nauczyciela historii niezwykle cenny i wartościowy materiał źródłowy.

Ujęte w 13 rozdziałach „Pamiętniki“ Limanowskiego dadzą się z grubsza podzielić na kilka okresów: 1) międzypowstaniowy, 2) przedpowstaniowy, 3) okres powstania r. 1863, spędzony przez autora na wygnaniu i 4) okres popowstaniowy.

„Nadając charakter socjologiczny swym pamiętnikom — zaznacza na wstępie Limanowski — piszący nie poczuwa się do obowiązku spowiadania się przed czytelnikiem ze wszystkich zdrożności i błędów swego życia. Własna osoba schodzi na plan drugi. O wiele ważniejsze, a nawet jedynie ważne, staje się dokładne i rzetelne — o ile możliwe — przedstawienie wszystkich przejawów życia społecznego, z którym losy pamiętnikarza splatały się w jego domowych, prywatnych i publicznych stosunkach“. Kreśląc najdawniejsze wspomnienia z lat dziecinnych, autor „Pamiętników“ cofa się wstecz, dając obraz z życia szlachty kresowej w Inflantach Polskich.

Urodzony w roku 1835 w Podgórzu w średnio zamożnej rodzinie szlacheckiej Limanowski spędził lata dziecinne w atmosferze patriotyzmu; patriotyzm wyniesiony z domu rodzicielskiego pozostanie trwałym czynnikiem w całym życiu Limanowskiego. Drugim trwałym czynnikiem w rozwoju świadomości autora było współczucie i obrona słabych i wyzyskiwanych. Oto charakterystyczne słowa autora: „w modlitewce, której się na-

uczyłem z „Pielgrzyma z Dobromilu“, o przywróceniu nam Ojczyzny, bardzo wcześnie zacząłem dodawać także prośbę o zniesienie poddaństwa... Nie było to wyrozumowane, uświadomione przekonanie, lecz był to żywiołowy, uczuciowy przejaw buntu przeciwko srogiemu obchodzeniu się z poddanymi“, (str. 40).

Z czasem młody Limanowski przyjrzał się bliżej życiu chłopskiemu, które — jak wspomina w „Pamiętniku“ — nie było do pozazdroszczenia. „Mieszkali (chłopi) w kurnych chatkach z małymi okienkami. Stół i ławki — to było całe umeblowanie. Odbywali ciężką pańszczyznę. Żywili się nędznie: chleb czarny z mąki z plewami i bulby, tj. ziemniaki — ugotowane bez obierania ich i osolone — oto najczęstsze było jadło. Na wiosnę i tego brakowało“.

Po śmierci ojca, którego stracił w 12 roku życia, Limanowski został wywieziony do dalekiej Moskwy, ażeby się kształcić. Sam zaznacza „jak lekkomyślnie wywożono dziecko polskie w głąb Moskwy“ i jak nieraz decyzja ta wydawała mu się dziwną i niezrozumiałą. Odtąd w życiu Limanowskiego rozpoczął się nowy okres nauki w gimnazjum w Moskwie, obejmujący lata 1847—1854. W obcym otoczeniu, często bez dostatecznych środków do życia, rozpoczęło się twarde życie młodego Limanowskiego i chociaż wspomina te czasy z pewnym rozrzewnieniem dla obcych ludzi, którzy byli dobrzy, tęsknota i żal często skierowały wzrok autora do dalekiego Podgórza. W tym okresie czasu szkoła rosyjska nie była tak reakcyjna, jak ją opisali w następnych dziesięcioleciach; przynajmniej wspomnienia autora „Pamiętników“ wskazują na pewne dodatnie cechy gimnazjum moskiewskiego. Rzecz charakterystyczna, że w tym okresie czasu autor otrzymywał polskie książki do czytania od wileńskiego żyda Załkinda, studiującego na wydziale lekarskim uniwersytetu moskiewskiego. „Z gimnazjum wileńskiego — wspomina o nim autor — wyniósł szczególną cześć dla nauczyciela historii, który w nim rozniecił patriotyzm polski. Jedna z książek u niego pożyczonych utkwiła mi w pamięci. Była to „Noc letnia“ Krasińskiego, która mię zachwyciła swą obrazowością“.

Po ukończeniu gimnazjum „z pewnym zadowoleniem zrzucał człowiek mundur uczniowski i przywdziewał ubiór cywilny“ — pisze autor „Pamiętnika“, zwłaszcza że — „we własnych oczach stawał się dorosłym, samodzielnym człowiekiem“. Limanowski miał zamiar wstąpić na wydział historyczno-literacki, do czego czuł zamiłowanie, podówczas jednak łatwiej było się dostać na wydział lekarski i dlatego pomimo wstrętu „do trupów“, które krajać trzeba było“ zapisuje się na wydział lekarski. Co prawda z większym zainteresowaniem uczęszczał na wykłady wydziałów filozoficznego i prawnego, jednak formalnie studiował medycynę. Jedyną nauką lekarską, która zainteresowała Limanowskiego była fizjologia. „Zajmowałem się fizjologią z zamiłowaniem — podkreśla autor. — Czytałem dzieła francuskich fizjologów Magendie i Flourensa“. To zainteresowanie się fizjologią w latach uniwersyteckich jest bardzo charakterystyczne dla późniejszego autora socjologii i wyznawcy Augusta Comte'a.

Poza studiami uniwersyteckimi Limanowski brał czynny udział w życiu organizacyjnym studentów Polaków, których „było w tym czasie na uniwersytecie moskiewskim przeszło 600. Przeważnie pochodzili z Litwy

historycznej. Z bardzo małym wyjątkiem cała polska młodzież uniwersytecka należała do jednej wspólnej organizacji, która miała na celu wzajemne zbliżenie się z sobą, wspieranie ubogich kolegów, kształcenie się w duchu narodowym i przygotowanie się do późniejszej obywatelsko-patriotycznej działalności. Organizacja ta przedstawiała się jako związek ośmiu samodzielnych stowarzyszeń... Każde z tych stowarzyszeń wybierało dwóch delegatów. Wybrana przez wszystkie stowarzyszenia delegacja stanowiła łącznik całej organizacji. Wybierała ona z pośród siebie dwóch bibliotekarzy: jeden zarządzał biblioteką książek, które miały wizę cenzorów, a drugi przechowywał książki zakazane; wybierała także głównego kasjera, u którego znajdowała się kasa towarzystwa" (str. 120—21). Wartościowe i ciekawe są wspomnienia Limanowskiego z lat uniwersyteckich, które częstokroć rzucają nowe światło na młodzież, która później odegrała doniosłą rolę w powstaniu styczniowym.

Późniejszy autor szeregu dzieł, historycznych już wówczas w kole studentów polskich wygłaszał referaty „z nowych dzieł historycznych polskich i wykłady historii polskiej", wtedy też Limanowski drukował pierwszy swój artykuł w pisemku, wydawanym przez koło, pt. „o duchowym rozdwojeniu człowieka, zrodzonego w niewoli".

„Życie naszego Ogółu — wspomina autor — silnym biło tętnem. Oddziaływało ono na tych, co wchodzili z nim w stosunki, pociągając ku sobie... Często mało uświadomieni pod względem narodowym, byli nazywani — nie bez słuszności — przez urzędy moskiewskie katolikami polskiego pochodzenia. Dopiero, po przybyciu do Moskwy, w towarzystwie kolegów z Ogółu, nabywali świadomości narodowej i stawali się gorącymi patriotami polskimi. Szczególnie pociągający wpływ nietylko na nieuświadomionych Polaków, lecz i na kolegów obcego pochodzenia, wywierały te braterskie stosunki, jakie panowały wśród młodzieży polskiej" (str. 137—8).

Wzrastający równocześnie rewolucyjny i demokratyczny ruch wśród młodzieży akademickiej w Moskwie przyczynił się „do pierwszego zbliżenia się pomiędzy Rosjanami i Polakami".

W roku 1858 wyjechał Limanowski dla kontynuowania studiów do Dorpatu, mając misję nawiązania, w imieniu kółka moskiewskiego, stosunków z młodzieżą dorpacką; tu przebywał do roku 1860.

„Pomimo pilnego przygotowywania się do egzaminów — pisze autor — brałem czynny udział w naszym życiu publicznym. Żadnego zgromadzenia nie opuściłem; dość często zabierałem głos w rozmaitych sprawach. Mowa moja wywarła dobre wrażenie, uzyskała u wielu uznanie, a szczególnie gorącym moim zwolennikiem oświadczył się jeden z członków Szczegółu, Leonard Staniewicz. Zawiązałem tu kółko samokształcenia, podobne do tego, jakie istniało w Moskwie". (Str. 153—54).

Po krótkim okresie gospodarowania w rodzinnym majątku w Podgórzu wyjechał Limanowski w pierwszą podróż zagranicę do Leodium i Paryża (1860—61). Pobyt w Paryżu wywarł duży wpływ w życiu autora, tam nastąpiło zaznajomienie się z przywódcami demokratycznej emigracji, w pierwszym rzędzie z generałem Mierosławskim. W Paryżu też powziął autor zamiar poświęcenia się zawodowi wojskowemu i uczęszczał do szkoły wojennej Mierosławskiego.

Powrót do kraju nastąpił w roku 1861, głównym zamiarem Limanowskiego było przygotowanie akcji manifestacyjnej. Rozdział VII, poświęcony manifestacji w Wilnie w maju 1861 roku, zawiera dużo źródłowych informacyj i prostuje szereg nieścisłych lub błędnych relacyj.

Skazany za udział i organizowanie manifestacji w katedrze wileńskiej na wygnanie w Archangielsku i Mezeniu (1861—66), daje autor w tych rozdziałach ciekawy, często wnikliwy obraz tamtejszego życia i ludzi. Wreszcie ostatnie rozdziały XI, XII i XIII zawierają wspomnienia Limanowskiego z pobytu w Warszawie w latach 1867, 1869—71, w ciężkich latach popowstaniowych i rozpoczynającego się okresu „pracy organicznej". Kończy się tom I „Pamiętników" Limanowskiego na roku 1871, dalszy ciąg wspomnień przygotowuje do druku dr Adam Próchnik.

Omawiany tom I „Pamiętników" Limanowskiego stanowi czołową pozycję w pamiętnikarstwie polskim; „Pamiętniki" są pierwszorzędnym źródłem historycznym, zawierającym kopalnię faktów i wiadomości; dla nauczyciela historii zaś mogą być szkolną lekturą pomocniczą do dziejów polskich drugiej połowy XIX wieku, zwłaszcza że są napisane prosto i interesująco.

Michal Szulkin

Hubert Witold. Historia wojen morskich. Warszawa, Wydawnictwo Ligi Morskiej i Kolonialnej, 1935. Str. 268.

Coraz bardziej wzrastające zainteresowanie znaczeniem Bałtyku dla Polski oraz błyskawicznym rozwojem Gdyni — zatacza szczególnie szerokie kręgi w szkole, zarówno przez organizowanie kół Ligi Morskiej i Kolonialnej, jak i samą naukę geografii, historii i wiadomości o Polsce współczesnej. Następstwem tego jest rozbudzenie zainteresowania u młodzieży dla lektury historycznej, oświetlającej dzieje kampanij morskich i kształtowanie się mocarstw kolonialnych drogą zdobycia hegemonii na oceanach. Trudno jest nauczycielowi historii wskazać młodzieży na popularne, a tym mniej na naukowe ujęcia wojen morskich, które w syntetycznym rzucie obrazowałyby ewolucję marynarki, technikę walki morskiej i dawały bodaj szkicowe portrety wielkich admirałów i organizatorów flot. Literatura naukowa polska (prace *Al. Czołowskiego*, *Ad. Szelągowskiego* i *Wacl. Sobieskiego)*, dając obraz walk o imperium Maris Baltici sprowadzały zagadnienie morskie do kwestyj politycznych i — poza książką Czołowskiego — nie dotykały naszej marynarki jako takiej i techniki batalij morskich.

Na tym polu może okazać się pomocną w nauczaniu gimnazjalnym syntetyczna publikacja W. Huberta pt. „Historia wojen morskich", choć z góry trzeba zaznaczyć, iż nie dla szkoły ona powstała i nie jest oczywiście do programu szkolnego przystosowaną. W pierwszym rzędzie może być pomocą dla nauczyciela, następnie może być także użyta jako lektura dla młodzieży i to raczej rozdziałowo niż w całości. Książka ta powstała jako zrąb prelekcyj o kampaniach morskich, wygłoszonych na kursie specjalizującym dla wykładowców historii militarnej, zorganizowanym przez Historyczne Biuro Wojskowe, musi zatem być zwarta, ścisła, operować

słownikiem technicznym, nie sprawiającym kłopotu specjalistom, i przenosić cały ciężar na zagadnienia strategii morskiej.

Podkreśla ona znaczenie morza jako arterii komunikacyjnej i terenu walk, zarówno obronnych jak i zaczepnych. Z drugiej strony daje obraz ewolucji marynarki wojennej od starożytności po lata wielkiej wojny. Opisy poszczególnych kampanij morskich są tak dobrane, by mogły jak najpełniej charakteryzować fazy historyczne żeglarstwa, a więc marynarkę wiosłową (starożytność, wczesne średniowiecze), następnie żaglową (późne średniowiecze, doba nowożytna) i parową (czasy najnowsze). Osobny rozdział, poświęcony wojnie bałtyckiej za ostatniego Jagiellona i drugiej kampanii szwedzko-polskiej 1617—1629 r. (dokładniejszy przebieg bitwy oliwskiej) ilustruje parcie Polski ku Bałtykowi i stan naszych sił morskich za Zygmunta Augusta i Zygmunta III Wazy.

Jest rzeczą zrozumiałą, że w szczupłych stosunkowo ramach nie mógł autor pomieścić wszystkich z ważniejszych choćby i długotrwałych walk, jak np. wojny peloponeskie. Następnie wyjaśniając zagadnienia strategii i taktyki nie usiłował dawać sylwetek twórców i wodzów flot w przekroju wieków ani też omawiać wpływu sukcesów morsko-wojennych na życie poszczególnych narodów. Gdyby mogło ukazać się nowe wydanie tej książki, które by te najogólniejsze postulaty realizowało i umniejszało walor fachowości na rzecz barwniejszego obrazu poszczególnych epizodów opanowywania mórz i oceanów, wtedy „Historia wojen morskich“ mogłaby w nauce szkolnej znaleźć jak najpełniejsze zastosowanie. Przypuszczamy, że Liga Morska i Kolonialna z wielką dla siebie korzyścią mogłaby zaryzykować to ponowne, przerobione wydanie. W takim wypadku i materiał ilustracyjny musiałby być inny, dając pogląd na różne typy okrętów, uzbrojenia morskiego i sposób walki.

Bibliografia podana przez autora, mająca ilustrować całość dziejów wojen morskich, jest bardzo uboga, zarówno w odniesieniu do piśmiennictwa polskiego jak i obcego. I pod tym względem pożądane byłyby uzupełnienia.

M. Tyrowicz

ZAPISKI BIBLIOGRAFICZNE

Wydawnictwa Instytutu Śląskiego w Katowicach. Seria: Polski Śląsk. Skład główny: Warszawa, Nasza Księgarnia.

W ramach wydawnictw Instytutu Śląskiego, obejmującego do chwili obecnej w serii „Polski Śląsk“ 26 pozycyj, ukazało się szereg rozpraw, omawiających różne tematy z dziejów Śląska i jego związek z Polską. Niektóre z nich szczególnie silnie wiążą się z całością dziejów polskich względnie dotyczą tych spraw z historii Śląska, które na obszarze całego państwa polskiego są w nauce historii w gimnazjach uwzględniane, — toteż zainteresują zapewne wszystkich nauczycieli historii.

G ę b a r o w i c z M i e c z y s ł a w, Stosunki artystyczne Śląska z innymi dzielnicami polskimi. Katowice 1935. Str. 26.

Odróżniając trzy okresy w dziejach stosunków artystycznych Śląska z innymi dzielnicami polskimi, podaje autor charakterystykę życia artystycznego na Śląsku, porównuje je z życiem artystycznym innych dzielnic, wykazuje podobieństwa i różnice, wzajemne wpływy i zanik stosunków. Jako datę rozejścia się dróg artystycznych Śląska i Polski przyjmuje autor początek wojny 30-letniej.

Rozprawka zawiera szereg wiadomości z dziedziny architektury, rzeźby i malarstwa, zapoznających czytelnika z cechami artystycznymi danego okresu.

D z i ę g i e l W ł a d y s ł a w, Król polski Zygmunt I na Śląsku. Szkic historyczny. Katowice 1936. Str. 22.

Wiadomości o pobycie i rządach królewicza Zygmunta na Śląsku przedstawione zostały, zresztą dosyć skąpo, w drugim rozdziale, pt. Królewicz Zygmunt na Śląsku (5 stron druku). Tytuł rozprawki nieuzgodniony z tytułem drugiego rozdziału i treścią szkicu, widocznie autor chciał podkreślić, iż królewicz Zygmunt to późniejszy król Polski Zygmunt I.

Rozdział pierwszy nosi tytuł: Śląsk przedmiotem waśni Jagiellończyków, ale treść rozdziału dość wyraźnie wskazuje, że nie Śląsk, lecz sprawa korony węgierskiej była przedmiotem sporu, Śląsk zaś stał się rekompensatą za ustępstwo w tamtej sprawie.

W trzecim i ostatnim rozdziale wykazuje autor, iż Zygmunt zostawszy królem Polski nadal żywo się interesował sprawami śląskimi.

P i o t r o w i c z K a r o l, Plany rewindykacji Śląska przez Polskę pod koniec średniowiecza. Katowice 1936. Str. 59.

Praca obejmuje okres od czasów Władysława Jagiełły do Zygmunta Starego. Stwierdzając brak jakichkolwiek wpływów polskich na Śląsku od czasów Ludwika Węgierskiego, omawia autor dążenia polskie od pocz. XV wieku, mające na celu pozyskanie książąt śląskich dla idei powrotu Śląska do Polski; obrazuje pomyślną dla Polski sytuację polityczną w Czechach oraz losy rokowań o małżeństwo Jagiełły z królową czeską Ofką i posag jej w postaci Ziemi Śląskiej. Z kolei przedstawia akcję ze strony polskiej w dobie wojen husyckich i politykę Oleśnickiego w sprawie śląskiej.

Odnośnie do rządów Kazimierza Jagiellończyka i jego następców z Zygmuntem I włącznie, autor wykazuje, iż polityka Jagiellończyków nie wyzyskała żadnej z dogodnych sposobności odzyskania Śląska, poświęcając tą sprawę dla osiągnięcia celów dynastycznych. I tak np. Zygmunt Stary jako królewicz rządząc na Śląsku ze względu na sprawy dynastyczne „wręcz nie pozwalał na dążenia, które mogły doprowadzić do odzyskania całego Śląska“ (str. 53), a jako król Polski do planów śląskich ustosunkował się negatywnie.

K o c z y L e o n, Związki handlowe Wrocławia z Polską do końca XVI w. Katowice 1936. Str. 34.

Autor przedstawia dzieje handlu miasta Wrocławia, podstawy jego rozwoju, stanowisko handlowe Wrocławia w obrębie Polski, kierunki handlu, walkę z Krakowem, wojnę handlową z Polską za Jagiellonów i upadek Wrocławia.

Śledząc rozwój głównego ośrodka handlowego Polski piastowskiej, czytelnik poznaje równocześnie charakter handlu średniowiecznego Polski, ówczesne drogi handlowe oraz politykę handlową Polski od Kazimierza Wielkiego do końca XVI w.

K. S.

T y m i e n i e c k i K a z i m i e r z, Kolonizacja a germanizacja Śląską w wiekach średnich. Katowice 1937. Str. 41.

Autor przeciwstawia się przede wszystkim poglądowi co do wczesnego rozpoczęcia się procesu kolonizacji niemieckiej na Śląsku (przyjmuje, że

zaczyna się to dopiero w w. XIII) oraz poglądowi o masowości tego procesu. Równocześnie bardzo mocno podkreśla fakt, do niedawna głównie przez naukę niemiecką niewłaściwie pojmowany, że należy bardzo silnie odróżnić pojęcie wsi na prawie niemieckim od wsi skolonizowanej przez Niemców. Jako główny powód tak samej imigracji Niemców jak i szerzenia się prawa niemieckiego uważa autor szybkie powstawanie na Śląsku wielkiej własności ziemskiej w miejsce dawnej, drobnej.

Zasadniczą tezą autora jest stwierdzenie, że pojęcie kolonizacji nie jest absolutnie równoznaczne z germanizacją Śląska. Większą rolę w tej dziedzinie odegrał raczej wpływ kulturalny miast, które o wiele prędzej zwłaszcza na Śląsku Dolnym zostały zgermanizowane i w tym kierunku następnie oddziaływały na ludność polską okolicznych wsi. Toteż proces germanizacji przybrał o wiele większe rozmiary na Śląsku Dolnym niż na Górnym, gdzie miasta rozwinęły się o wiele słabiej, gdzie też raczej niejednokrotnie można mówić o polonizacyjnym wpływie ludności okolicznych wsi na ich mieszkańców. Niemałą również rolę w dziele germanizacji odegrały stosunki polityczne, to jest wyodrębnienie i następnie odpadnięcie Śląska od Polski, co proces ten bardzo ułatwiło i spotęgowało. W konkluzji autor germanizację Śląska przypisuje obok imigracji i kolonizacji niemieckiej raczej czynnikom kulturalnym i politycznym.

K. P.

Feldman Józef, Polska i Polacy w sądach polityków pruskich w epoce porozbiorowej. Katowice 1935. Str. 43.

Autor w sposób ciekawy, w bardzo dobrej formie zewnętrznej, daje charakterystykę sądów polityków i pisarzy pruskich o Polsce i jej przeszłości oraz o Polakach. Szczególną uwagę zwraca na wpływ, jaki wywierała opinia niektórych, zwłaszcza pruskich mężów stanu na poglądy szerokich kół społeczeństwa o Polsce. Dotyczy to głównie sądu Fryderyka II i kanclerza Bismarcka. Uderza w rozprawie Feldmana fakt, że bezwzględna większość zebranych i omówionych sądów to poglądy zdecydowanie ujemne, nienawistne, a co ciekawe jednakowe u ludzi o krańcowo przeciwnych ideologiach społeczno-politycznych (Bismarck, Engels).

Tym silniej też na takim tle odbijają poglądy tych mężów pruskich, którzy jednak zdobyli się na pewną dozę objektywizmu w opinii o Polsce. Wymienić tu należy poglądy takich polityków, jak Stein, Flotwell, czy sąd Treitschkego o Kościuszce. Znamiennym wreszcie jest fakt, że wielkie wysiłki, jakich naród polski dokonał w zaborze pruskim w XIX wieku, zdumiewają polityków pruskich, jakkolwiek niechętnie dają temu wyraz.

Wojciechowski Zygmunt, Udział Śląska w dawnym zjednoczeniu ziem polskich. Katowice 1935. Str. 29.

Praca daje krótki — raczej za krótki — obraz najpiękniejszego okresu z dziejów Śląska i jego łączności z Polską. Mocno podkreślony został jeden ważny moment mianowicie, że myśl zjednoczenia rozbitej na dzielnice Polski przejawia się u Piastów śląskich od pierwszej chwili rozbicia dzielnicowego, aby w najsilniejszej formie wystąpić w dziele trzech Henryków Śląskich. Podkreślono również dobitnie tak bardzo ważny fakt, że zabiegi Piastów Śląskich o zjednoczenie Polski walnie skróciły czas właściwego rozbicia jak również złagodziły jego polityczne skutki.

Broszura tego rodzaju była szczególnie potrzebna, gdy chodzi o ten właśnie okres historii Śląska. Szkoda tylko, że robi wrażenie nieco pobieżnie zebranych myśli.

A. T.

Smogorzewski Kazimierz, Sprawa Śląska na konferencji pokojowej w 1919 r. Katowice 1935. Str. 40.

Autor w sposób bardzo żywy i barwny przedstawia zawiłe drogi dyplomacji państw zwycięskich na konferencji pokojowej, dotyczące wschodnich granic Rzeszy Niemieckiej. Zapoznaje nas w dalszym ciągu z wielkimi wysiłkami delegacji polskiej, przy czym wskazuje na szereg

ciekawych nieznanych momentów, nie pomijając i błędów polityki polskiej. Zebrany materiał statystyczny uzupełnia obraz ciężkich walk dyplomatycznych w związku z plebiscytem na Górnym Śląsku. Całość ujmuje w sposób zwięzły walkę o Górny Śląsk.

Staszewski Janusz, Wojsko polskie na Śląsku w dobie napoleońskiej, Katowice 1936. Str. 30.

Operacje wojskowe tak Prusaków jak Francuzów w czasie wojny 1806 i 1807, związane z terenem Śląska, są treścią powyższej pracy. Uwzględnia ona nastroje ludności śląskiej, próby powstań przeciw Prusakom, próby formowania oddziałów polskich na Śląsku i związane z tym raporty oficerów polskich. Autor podkreśla znaczenie przebywania pułków polskich na Śląsku, poddając cały szereg faktów historycznych, związanych ze wspomnianą wojną. *J. K.*

Bataglia Andrzej, Górnictwo śląskie. Katowice 1936. Str. 78 + 32 ryciny w tekście.

Całość przedstawiona została w pięciu rozdziałach, z których pierwszy ujmuje granice obszaru Zagłębia Polski, budowę geologiczną, zapasy i klasyfikację węgla górnośląskiego oraz rozmieszczenie rud cynkowo-ołowianych.

Historyka zainteresuje niewątpliwie przede wszystkim rozdział drugi, dotyczący historii górnictwa śląskiego. W krótkim zarysie przedstawione zostały: historia górnictwa rud srebra, ołowiu i cynku, z kolei górnictwa żelaznego, wreszcie górnictwa węglowego. W rozdziale tym umieszczona została ciekawa ilustracja kieratu konnego, uruchomiającego wyciąg na kopalni z pocz. XIX wieku.

Rozdział trzeci zapoznaje czytelnika z techniką górniczą, a specjalnie śląską. Szereg interesujących rycin pozwala wglądnąć do wnętrza kopalni, przyjrzeć się pracy górnika i sposobom wydobywania węgla.

Terytorialne rozmieszczenie kopalń śląskich i ich ilość w poszczególnych okręgach górniczych przedstawia rozdział czwarty.

W ostatnim rozdziale omówione zostały sprawy postępu technicznego w górnictwie węglowym, produkcji, bezpieczeństwa i warunków materialnych robotników, zbytu węgla, roli portu gdyńskiego w eksporcie węgla, możliwości rozwoju śląskiego górnictwa węglowego i produkcji rud cynkowo-ołowianych.

Na końcu książki, obok przypisów i literatury, umieszczony został słownik wyrazów technicznych, użytych w tekście.

Książka godna polecenia jako lektura dla uczniów kl. VIII gimn. w związku z nauką o Polsce, a także dla kl. IV nowego typu gimn.

Rozdział przedstawiający zarys historii górnictwa z powodzeniem wykorzystać można w związku z przerabianiem materiału historii w kl. III gimnazjalnej.

Omówiona książka jest jedną z serii: Śląsk, ziemia i ludzie, wydawnictwa, mającego na celu spopularyzowanie wiedzy o Śląsku.

Ponadto ukazały się: 1) Marian Książkiewicz, Zarys geologji Śląska; 2) Władysław Marchacz, Krajobraz Śląska Polskiego; 3) Jan Moniak i Edward Stenz, Zarys klimatologii Śląska; 4) Aniela Kozłowska, Szata roślinna województwa śląskiego. W przygotowaniu są dalsze tomy, a to: Andrzej Czudek, Fauna województwa śląskiego; Stefan Kaufman, Roboty publiczne w województwie śląskim; Karol Piotrowicz, Zarys dziejów Śląska; Tadeusz Dobrowolski, Sztuka i kultura ludowa Śląska; Wincenty Ogrodziński, Zarys dziejów literatury śląskiej; Stanisław Bąk, Język polski na Śląsku; Stefan Pluszewski, Hutnictwo śląskie. *K. S.*

Bystroń Jan, „Nazwiska polskie". Lwów—Warszawa, Książnica-Atlas, 1936. Str. 334.

Bardzo cenna praca prof. Bystronia ma za cel rozpatrzenie nazwisk polskich na szerokim historyczno-kulturalnym podłożu. Czytelnik dowia-

duje się o genezie nazwisk polskich w poszczególnych ugrupowaniach społecznych, o ich przeobrażeniach w związku ze zmianami sytuacji tych, którzy nazwiska te nosili, o upodobnianiu się nazwisk jednej grupy do grupy wyższej, o powstawaniu przydomków i przezwisk, które niejednokrotnie zastępowały z biegiem czasu rodowe nazwisko. Zasięgiem swych badań obejmuje prof. Bystroń także nazwiska polskie poza granicami kraju, wykazuje zmiany, którym one ulegały i rozpatruje również językową asymilację nazwisk obcych: niemieckich, francuskich, włoskich aż do orientalnych. Przedmiotem specjalnych badań są nazwiska ludności obcej pochodzeniem, a zamieszkałej na ziemiach polskich w większych grupach jak żydów (wraz z neofitami) i Tatarów. Studium powyższe to nader cenna pomoc dla nauczyciela wykładowcy, pozwoli mu ona bardzo ciekawie zobrazować dawne życie polskie, naświetlić w sposób charakterystyczny dobę dzisiejszą — wiążąc ją przez pozostałości językowe z dawnymi czasami. W dodatkach rozpatruje autor nazwiska pochodzące od imion własnych oraz podaje bardzo barwne „Zabawne zestawienie dawnych nazwisk", które właśnie pozwoli wnieść do wykładu pierwiastek humoru, tak pożądany dla zainteresowania słuchaczy.

Naukowiec znajdzie nader cenny i bogaty wykaz odnośnej literatury oraz przeszło 6000 nazwisk polskich zestawionych w skorowidzu, który ułatwi orientację. *Z. K.*

Germanowa Zofia, „Od Rarańczy do Marmaros-Sziget". Warszawa 1936. Str. 182.

Autorka uczestniczyła jako sanitariuszka w walkach II Brygady i w smutnej jej likwidacji; we wspomnieniach swych upamiętnia okres od 15 lutego 1918, kiedy to dotknięte hańbą pokoju brzeskiego oddziały polskie oderwały się od armii austriackiej i usiłowały przejść granicę austriacką pod Rarańczą dla połączenia się z formacjami polskimi na terenie Rosji — do listopada 1918, tj. do powstania Państwa Polskiego. Wydawnictwo to poprzedza wstęp gen. Rogalskiego, b. szefa sanitarnego tego Korpusu, ujmujący w ogólnym zarysie całokształt działalności II Brygady. Autorka, która z dwiema towarzyszkami dzieliła losy Brygady, zarówno w czasie przejścia jako też w okresie internowania legionistów na Węgrzech — a zorganizowanie Komitetu Pomocy dla internowanych i żywą swą czynność na tym terenie odpokutowała kilkumiesięcznym więzieniem austriackim, spisała swe wspomnienia w 12 rozdziałach. Przed oczyma czytelnika przesuwają się w migawkowym zdjęciu momenty pełne dramatycznego napięcia. Germanowa opowiada z całą bezpośredniością, co widziała i przeżyła, przeplata opowiadanie śmiałą charakterystyką osób i oceną wypadków. „Od Rarańczy do Marmaros-Sziget" — to bardzo interesująca lektura dla młodzieży, pozwoli jej bowiem poznać najtragiczniejszy okres epopei II Brygady, zobrazuje chlubny udział kobiety polskiej i polskiego społeczeństwa w proteście polskiego żołnierza. *Z. K.*

Wojtkiewicz - Strumph Stanisław, „Pasierb Europy", Warszawa 1936. Str. 225.

Powieść Wojtkiewicza wchodzi raczej w zakres obecnie tak poczytnych reportaży historycznych. Jest to jakoby ilustracja epopei walk legionowych, wobec których fabuła powieści schodzi na plan drugi. Treścią i tłem walka zbrojna o niepodległość Polski — pasierba Europy — walka toczona przez dwie generacje na rozmaitych frontach. Walczyć uczy się w 1905 roku Polak Szabłowski, znajdujący się jako sędzia w służbie rosyjskiej w porcie Artura, a potem w niewoli japońskiej. Dzieje owego Polaka to niejako ekspozycja mająca zobrazować przebudowę myśli politycznej polskiej na terenie zaboru rosyjskiego. Podbudową pracy autora jest dzieło Lipińskiego „Walka zbrojna o niepodległość Polski 1905—1918", przy czym autor pomija wydarzenia 1905 roku w Królestwie, ograniczając się tylko do przygodnych fragmentarycznych wspomnień owej doby.

Następną fazą są walki legionowe generacji drugiej, synów owego Szabłowskiego — wychowanych w Galicji, ich przyjaciół i towarzyszy, Polaków, rozsianych po rozmaitych formacjach, żołnierzy bez ojczyzny — pasierbów Europy, krwawiących na rozmaitych frontach. Poszczególne momenty te naszkicowane przez autora z umiejętnością plastyki i wnikliwością, luźno bardzo połączone z ogólną fabułą, stanowić mogą bardzo zajmującą lekturę szkolną i ożywią wykład z kampanii legionowej. Każdy rozdział książki zaopatrzony osobnym podtytułem stanowi skończoną całość obrazu, w którego nastrój wprowadza autor umiejętnie dobranym cytatem poetyckim.

Z. K.

Włodarski Piotr. Zagadnienia narodowościowe w Polsce Odrodzonej. Warszawa, Wydawnictwo „Myśli Polskiej", 1936. 8°. Str. 54.

W przeciwieństwie do wydawnictwa Instytutu Badań Spraw Narodowościowych, z którego kilka tomów zostało omówionych powyżej w recenzjach, publikacja „Myśli Polskiej" ma charakter popularyzatorsko-programowy. Autor wysuwa konieczność unormowania przez Państwo Polskie kwestji narodowościowej i jako naczelną zasadę wysuwa, że nasza polityka winna iść w kierunku pozyskiwania mniejszości dla idei państwowości i nie przeszkadzania im w pielęgnowaniu ich wartości i dorobku kulturalnego, przedstawia też stan faktyczny liczby, rozmieszczenia i charakteru mniejszości w Polsce, zaznaczając, że właściwie tylko kwestia białoruska i rusko-ukraińska jest zagadnieniem narodowościowym w ścisłym znaczeniu. Rozprawka ze względu na swą przystępność i wybitnie pozytywne nastawienie może być czytana z korzyścią przez starszą młodzież i oddać usługi w kl. IV gimn. nowego typu. Materiału z pierwszej ręki nie przynosi.

J. K.

Chmielewski Zygmunt, Podręcznik spółdzielczości. Biblioteka Spółdzielcza Nr. 28. Warszawa, Nakładem Spółdzielczego Instytutu Naukowego, 1936. Str. 173.

Wnikanie ruchu spółdzielczego do szkoły jest na ogół jeszcze słabe u nas, zarówno praktycznie jak teoretycznie, tzn. zarówno pod względem organizacyjnym, jak i programowo-naukowym. Nie oznacza to jednak, że ten stan rzeczy winien utrzymać się nadal. Przykład dotychczasowych postępów i korzyści, jaki przyniosła ta forma zrzeszenia się ludzi dla prowadzenia wspólnych przedsiębiorstw w Anglii, Danii, Finlandii i innych państwach może przyczynić się bardzo wydatnie do podniesienia poziomu życia gospodarczego Polski; ruch ten musi jednak wnikać już przez szkołę do młodego pokolenia. Dzisiejsza struktura szkolnictwa zawodowego dopuszcza znacznie szersze możliwości rozwoju spółdzielczości w praktyce życia szkolnego od szkoły dawnej. Poza wskazówkami do tej praktycznej pracy podręcznik inż. Chm. daje bogaty dział wiadomości historycznych, cennych przy nauce gospodarczej ewolucji Europy XIX w. i przy nauce o Polsce współczesnej. Znajdujemy tu charakterystykę założycieli tego ruchu, ich życiorys i opis działalności: R. Owena, K. Fouriera, St. Staszica, W. Kinga i tzw. pionierów roczdelskich (od Rochdale w Anglii), Fryd. W. Raiffeisena i Her. Schulzego z Delitzsch. Następnie daje autor zwarty i jasny pogląd na różnego typu spółdzielnie i dzisiejszy stan tego ruchu w Rzplitej Polskiej i Europie, ilustrując go cyframi związków, członków i obrotów.

Skorowidz alfabetyczny ułatwi orientację w bardzo obfitym materiale informacyjnym i zagadnieniowym podręcznika.

M. Tyrowicz.

Heydel Adam, Myśli o kulturze. Warszawa, Instytut Wydawniczy „Biblioteka Polska", 1936. Str. 72.

Lekkim stylem, felietonowo-narracyjnym ujmuje A. Heydel zagadnienia, składające się na problem kultury współczesnej, zarówno polskiej

jak i europejskiej (w znaczeniu szerszym: Europa — Stany Zjedn. A. P.). Nagłówki poszczególnych rozdziałów wskazują na zakres pojęcia kultury w ujęciu autora: I. Ubiory i splendory, II. Racjonalizacja form, III. Tradycja i moda, IV. Smak i takt, V. Kultury z pierwszej i drugiej ręki, VI. Przebudowa kultury polskiej. Zakres tego pojęcia jest bardzo szeroki; w zjawiskach życia, ilustrowanych przez autora, dużo elementów zaczerpniętych jest z dziedziny cywilizacji i postępu materialnego, nie twórczej kultury duchowej. Ale mniejsza o to. Autor sam stwierdza w lakonicznym wstępie, iż nie kusi się o ulokowanie swych wywodów w systemie nauk. Wędrując po świecie i obracając się wśród wszystkich warstw społecznych — poczynił obserwacje, które spisuje jako „luźne myśli" i „wrażenia z podróży".

Zbiór tych myśli nie ma specjalnego znaczenia dla historyka-nauczyciela, ale konstatacje autora, dotyczące zwłaszcza naszej rodzimej kultury — mogą podsunąć każdemu pedagogowi wiele pożytecznych wskazówek i przestróg w jego pracy, szczególnie rozdział ostatni.

Szereg bardzo charakterystycznych spostrzeżeń z życia obyczajowego i ewolucji pojęć o społeczeństwie na Zachodzie — może posłużyć nauczycielowi historii w omawianiu zagadnień kultury przy nauce o Polsce współczesnej.

M. Tyrowicz.

Czekańska Maria, Wykresy i diagramy w nauczaniu geografii. Lwów—Warszawa, Książnica-Atlas, 1936. Str. 45. Ryciny.

W pięciu niewielkich, przejrzyście i jasno zredagowanych rozdziałach zebrała autorka obfity materiał ćwiczeń geograficznych, przeznaczonych dla I—III kl. gimnazjum nowego ustroju. Metoda stosowania ilustracyj, względnie rysunków graficznych w nauce geografii ma już dzisiaj ustaloną tradycję. Doświadczenia bowiem wykazały, że nawet najlepiej dobrane zestawienia liczbowe i powstałe stąd tabelaryczno-cyfrowe obrazy, nie uzmysławiają uczniom danej kwestii tak dobitnie, jak działające wzrokowo-linijne i przestrzenne, figuralne przedstawienia, oparte wprawdzie na tych samych statystycznych wykazach, lecz skonstruowane przez młodzież samą, w drodze ćwiczeń.

Najnowsze ministerialne programy, idąc po linii tych właśnie doświadczeń, polecają nauczycielowi geografii bardzo wyraźnie stosowanie owej metody jako najskuteczniejszej na każdym stopniu nauki w gimnazjum nowego ustroju. Trudność leży jednak w tym, że programy wymagają, aby ćwiczenia wykonywano wyłącznie pod okiem nauczyciela, w szkole. Obszerny zaś materiał podręcznikowy, rozsadzający często ramy poszczególnych lekcyj, pozostawia w ogólności do wykonania ćwiczeń nieliczne tylko chwile. Wobec tego, powstaje trudny do rozwiązania problem metody i czasu, oraz rozpaczliwa często sytuacja dla nauczyciela, który z łatwo zrozumiałych względów, nie chcąc zrezygnować z bezwzględnie pożytecznej metody, nie pragnie równocześnie popaść w sprzeczność z obowiązującym go programem. By złemu zaradzić, podejmowano w ogniskach geograficznych liczne na ten temat dyskusje. Okazało się przecież, że jedynym, możliwym na razie rozwiązaniem owych trudności jest ograniczenie ilości ćwiczeń do kilku zasadniczych, ale tak obmyślanych, aby były najbardziej kształcące i zapoznały młodzież kolejno z wszystkimi typami graficznej ilustracji.

Autorka, biorąc za punkt wyjścia wskazania ministerialnego programu oraz wyniki wspomnianych dyskusyjnych rozważań, omawia w formie bardzo zresztą przystępnej i zwięzłej istotę i podział graficznych ilustracyj i przedstawia sposoby technicznego wykonania poszczególnych diagramów i wykresów, przechodząc stopniowo od łatwiejszych, prostolinijnych — do trudniejszych, przekrojowych, używanych przy kreśleniu profilów terenowych, termicznych itd. Rozwija możliwości przygotowania niektórych ćwiczeń w domu i przeprowadzenia ich następnie w szkole, bądź przez całą klasę jednolicie, bądź grupami, a wreszcie, podaje konkretne

przykłady dostosowania wykresów do materiału lekcyjnego w klasach I—III w łączności z odpowiednimi działami atlasów szkolnych Romera.

Opracowanie uzupełnia trzynaście rycin, krótkie zestawienie geograficznych podręczników, oraz 31 pozycyj z zakresu literatury dydaktycznej i naukowej.

W całości, książeczka omawia rzeczy w dydaktyce geograficznej już znane i uznane. Niemniej jednak, oparta o materiał, jaki autorka zdobyła na zasadzie osobistego doświadczenia w szkole, — jest pożyteczna. Zawiera wiele praktycznych i trafnych wskazówek i może, początkującym zwłaszcza geografom, przynieść dobrą i skuteczną pomoc. *M. Jar.*

Wśród czasopism

Przegląd czasopism polskich.

W dziale nauczania historii ostatnie periodyki nauczycielskie obfitują w rozprawki i artykuły omawiające sprawę metod stosowanych w obecnym gimnazjum, przynosząc polemikę na temat nauczania epizodycznego w zestawieniu z dawnym, syntetycznym, zajmują się zagadnieniem regionalizmu i aktualizacji, dzielą się z czytelnikiem rozważaniami na temat organizacji pracy domowej ucznia i rozkładu pracy w kl. IV gimn. pomiędzy historyka i geografa — a wreszcie potrącają o sprawę znajdującego się *in statu nascendi* liceum.

Epizod — obraz — przekrój — jako metoda pracy w nowym gimnazjum.

Dr Józef Targowski: „Historia w nowym gimnazjum“ (z doświadczeń nauczyciela za okres trzech lat nauczania). [Gimnazjum, Warszawa, listopad 1936. R. IV. Nr. 3, str. 96—99]. Autor po krótkim przedstawieniu niedociągnięć programu w odniesieniu do nauki historii w kl. I gimn. i po stwierdzeniu braku koniecznego egzaminu wstępnego z historii do gimnazjum zajmuje się metodą obrazów i przekrojów, która zdaniem jego wydaje się niezgodną z właściwymi założeniami i charakterem historii jako takiej. Obrazy zebrane „celowo“ wypaczają obraz epoki, a rzucane luźnie nie nauczą nigdy łączenia zjawisk dziejowych w łańcuchy następujących po sobie przyczyn i skutków, tworzą w umyśle dziecka chaos. Natomiast autor chwali w programach swobodę wyboru metody oraz możliwość transfiguracji materiału. Z kolei omawia stosunek programu do zagadnień historii polskiej i powszechnej w klasach II i III. Artykuł kończy zachęta i wezwanie kolegów-fachowców do dyskusji na temat poruszonych tematów.

Analogiczne stanowisko zajmuje na łamach tego samego numeru Dr Kazimierz Lisowski w artykule pt. „Spostrzeżenia w związku z wykonywaniem programu języka polskiego w kl. I, II i III nowego typu“ (str. 92—95), gdzie również wypowiada się przeciw traktowaniu historii w przekrojach, ponieważ (str. 93) „obrazy historyczne nie wytwarzają chaosu, szybko ulegającego zapomnieniu, tylko w umyśle posiadającym uprzednio uporządkowane i utrwalone wiadomości historyczne, czego historyk w nowym gimnazjum osiągnąć nie może wskutek obrazowości również w nauczaniu historii i zawrotnego tempa kursu“. Wogóle — zdaniem autora — „obraz“ historyczny nabiera właściwego znaczenia i może mieć zastosowanie wówczas tylko, gdy będzie rzucony na grunt już przygotowany

znajomością epoki, a nie gdy sam ma być celem i w oparciu o niego ma powstać wyobrażenie o danym okresie, gdyż wtedy jako oderwany i fragmentaryczny nie pozostawia trwałego po sobie śladu w umyśle ucznia.

Tę samą sprawę, choć w innym ujęciu i zakresie omawia odnośnie do szkoły powszechnej w czasopiśmie „Przyjaciel Szkoły“ (Poznań, 1 luty 1937. R. XVI. Nr. 3, str. 85—90) Marian Marski w artykule pt.: „Epizodyczność w nauczaniu historii“. Autor stojąc na stanowisku, że sprawa syntetycznego nauczania została już przesądzona na rzecz epizodycznego — chociaż sam stwierdza, że młodzież dopomina się wiązania wypadków w łańcuchy przyczyn i skutków oraz niejednokrotnie prosi o rozszerzenie materiału podawanego jej w obrazach, — zajmuje się ujęciem nauczania obrazowego, w myśl wskazówek zawartych w programie dla szkół powszechnych. Zdaniem jego łącznikiem luźnych na pozór obrazów-epizodów są wyznaczone przez program wytyczne, ujęte krótko w dyspozycyjne punkty, jak powstanie, czy budowa, czy wreszcie upadek jedności państwa polskiego itd., dookoła których to zagadnień zgrupowane są tematy poszczególnych obrazów, — a ponadto ustalona, koniecznie wymagana jako minimum, ilość zasadniczych dat. W dalszym ciągu artykułu, idąc za instrukcjami programu o konstrukcji epizodów-obrazów omawia lekcje ogłoszone na łamach „Przyjaciela Szkoły“, ilustrujące trzy typy obrazów, których treścią może być albo jedna postać centralna, albo zespół ludzi, lub wreszcie miejscowość. W trakcie omawiania metody pracy zahacza również i o sprawę podręcznika, przy czym spośród dwóch powszechnie używanych, a to Pohoskiej i Wysznackiej: „Z naszej przeszłości“ oraz Jarosza: „Opowiadania z dziejów ojczystych“ daje pierwszeństwo temu ostatniemu, wydanemu przez lwowskie Ossolineum, i to zarówno pod względem konstrukcji, przystosowania do wymagań programu, jak też i ze względu na doskonały dobór tematów i żywość obrazów kryjących się w każdym ustępie.

Do trudności związanych z metodą przekrojów, czyli obrazów, nawiązuje również na łamach tego samego pisma (15 stycznia 1937. Nr. 2, str. 35—36) Marian Kapelczak w swych rozważaniach pt.: „Grupowanie materiału z historii w obrazy“, który na skutek refleksyj, jakie mu się nasunęły po lekcji widzianej, prowadzonej na temat „handlu Gdańska w XV w.“ dochodzi do wniosku, że jednak nie wszyscy zrozumieli zasadę obrazowości w nauczaniu historii i interpretują ją fałszywie. Kwestia grupowania materiału w obrazy nie jest bowiem prosta i łatwa. O ile bowiem obraz skoncentrowany dookoła jednej postaci nie przedstawia większych trudności, o tyle sprawa obrazu zespołowego stwarza konieczność głębszego jej przemyślenia i opracowania. Celem ożywienia zainteresowania uczniów, autor radzi wydobyć z zespołu jedną postać i skoncentrować na nią — jako na pierwszoplanową — uwagę.

Jeszcze w związku z tą samą sprawą, choć krańcowo przeciwnie, wypowiada się na łamach „Muzeum“ (Lwów, grudzień 1936, zeszyt 3—4, str. 123—139) Dr Adam Kłodziński w rozprawce pt.: „Dwa typy podręcznika historii“. Autor zwraca się do podstaw psychologicznych nowego programu i w oparciu o nie, pod tym tylko kątem widzenia roztrząsa sprawę wykładu podręcznikowego „tj. tej jego strony, która jest wystawiona na pierwszy ogień tzw. werbalizmu“ (str. 126). Otóż zdaniem autora program znakomicie odpowiada postawionej przez twórców zasadzie obrotu dookoła osi centralnej, którą jest „Polska i jej kultura“ zarówno pod względem doboru materiału treściowego jak też i pod względem wychowawczo-emocjonalnym, lecz istotna jego wartość — według autora — polega na świetnym uwzględnieniu nakazów psychologii wieku szkolnego. Okres dwóch pierwszych lat nowego gimnazjum łączy autor na tej podstawie z klasami V i VI szkoły powszechnej, tj. przed osiągnięciem przez młodzież możliwości ujmowania zjawisk rozumowo. Okresowi temu odpowiada więc jedynie nauczanie oparte na zmysłach i poglądzie — a więc obrazowe, przechodzące zwolna od wypadków konkretnych, szczegółowych stopniowo i ostroż-

nie do pierwszych, na nich opartych prób uogólnień i abstrakcyj, — a nigdy odwrotnie. Dlatego nauka historii wyjść musi od otoczenia najbliższego — rodziny i okolicy, skąd dopiero promieniować będzie na zewnątrz, zataczając coraz szersze kręgi w kursie historii swego narodu, danej jednak epizodycznie, ku złączonej z nią nierozerwalnie historii powszechnej, potraktowanej również przekrojowo. W niezaprzeczonej łączności z fazami rozwojowymi i przystosowaniem do nich metod pracy pozostaje sprawa podręcznika, który za pośrednictwem zmysłów i wyobraźni ma młodzieży utorować drogę do poznania historycznego. Ponieważ zarówno w I jak i w II jeszcze klasie program wymaga obrazów plastycznych, więc istnieją dwie możliwości podręcznika: albo 1) taki, jak powszechnie dziś używany Mrozowskiej i Moszczeńskiej, przedstawiający w myśl wskazówek programu „epizody-obrazy", ograniczając *ad minimum* indywidualność nauczyciela przez skrępowanie go własnym, przystosowanym do poglądowej metody układem, lub 2) podręcznik — niestety do dnia dzisiejszego jeszcze nie istniejący — dający tylko zbiór wiadomości istotnych, których swobodny układ w obrazy pozostawiłby inwencji nauczyciela. Ta druga forma, mająca bezwzględnie supremację nad pierwszą, kryje jednak w sobie niebezpieczeństwo werbalizmu w razie, gdyby fantazja nauczyciela zawiodła i zaczął stosować w sposób suchy i nieplastyczny wiadomości w nim zawarte. Na zakończenie omawia autor sposób posługiwania się przez nauczyciela obydwoma typami podręczników i różnice zachodzące w ich stosowaniu.

Zagadnienie regionalizmu.

A. Hłasko-Pawlicowa: „Regionalizm w nauczaniu historii jako problem dydaktyczny i metodyczno-naukowy". (Przeszłość, Poznań 1935. R. VII. Nr. 1, str. 1—5). Autorka stara się wykazać wielorakie znaczenie czynnika regionalnego i lokalnego w nauczaniu historii, i to nie tylko w szkole powszechnej, lecz i średniej. Zrozumienie ważności tego elementu spowodowało, że stał się on jakby osią obrotową programu zreformowanej szkoły. Poznanie jego przez młodzież odbywa się najlepiej drogą bliższych lub dalszych wycieczek do miejsc historycznych. Uwzględnienie czynnika regionalnego i lokalnego jako bazy wyjściowej w nauczaniu jest jedyną formą zastosowania się do elementarnych postulatów psychologii wieku młodzieży szkolnej, wymagającej powolnego przechodzenia *a concreto ad abstractum*, tj. od zjawisk spotykanych w życiu do wiedzy teoretycznej. Zjawiska spotykane w najbliższym otoczeniu potrącają też o struny uczuciowe uczniów, a wartość dydaktyczna czynnika emocjonalnego, zwłaszcza w tej fazie rozwoju, jest olbrzymia. Z dalszych korzyści wyzyskiwania zabytków regionu wylicza autorka: a) zabezpieczenie się przed werbalizmem, b) możność wykorzystania młodych sił do ratowania przed zagładą zabytków przeszłości, c) zbliżenie młodzieży do źródeł historycznych, d) próby pracy nad źródłami.

Na temat regionalizmu wypowiada się również dr Adam Mikiewicz na łamach tegoż pisma (Poznań 1936. R. VII. Nr. 5/6, str. 65—77), opracowując to zagadnienie w artykule pt.: „Historia regionalna, lokalna i jej zastosowanie". Artykuł ten rozpada się na 2 części, z których pierwsza, ogólna, poświęcona została omówieniu traktowania zagadnień regionalnych w szkole, wyzyskiwanych przy pomocy epidiaskopu, odpowiednio dobranych tekstów lub wreszcie — najbardziej celowo — przez urządzanie wycieczek (metoda poglądowa), druga zaś, szczegółowa, omawia rozwinięcie programu historii pod kątem regionalizmu, odnośnie do m. Leszna i jego okolicy przez cały ciąg nauczania.

Zagadnienie aktualizacji.

Dr A. Mikiewicz: „Aktualizacja w nauczaniu historii". Przeszłość (Poznań 1935. R. VII. Nr. 12, str. 182—186, 1936. R. VIII. Nr. 1, str. 12—15. Nr. 2, str. 23—26. Nr. 3, str. 36—41). Rozpatrując postulat

aktualizacji w nauczaniu dziejów autor we wstępie zajął się zdefiniowaniem tego terminu w ogólności w oparciu o literaturę. Artykuł obejmuje 4 rozdziały, z których pierwszy pt.: „Elementy aktualizacji w nauczaniu historii“ określa proces aktualizowania ze stanowiska historii, a następnie zajmuje się tematami podpadającymi temu procesowi, przy czym stwierdza, że winny one być zaczerpnięte pod wpływem współczesnego życia (na pierwszym stopniu wyobrażenia przestrzeni i czasu). Charakteryzuje też rolę mapy, ilustracji, wycieczek — a w wyższych klasach szkoły średniej także i przyczyny, wykazując w jak różnorakiej formie pojawiają się elementy aktualizacji, w zależności od aktualizowanej treści historycznej. Rozdział drugi pt.: „Pierwiastek empiryczny w aktualizacji“ opracowuje autor na szeregu konkretnych przykładów skojarzenia wyobrażeń, gdzie wy padki i fakty przebrzmiałe ożywia nowa treść aktualna (Kościuszko — Piłsudski itd.). Następnie omawia rolę obrazu w nowym gimnazjum. Dwa dalsze rozdziały przynoszą rozważania na temat „Roli podświadomości w procesie aktualizacji“ (trzeci) oraz „Tabele i tablice aktualności“ (czwarty).

L. Bandura: „Aktualizacja w nauczaniu historii“. („Praca szkolna“, Warszawa grudzień—styczeń 1936/7. R. XV. Nr. 4/5, str. 107—110). Autor stwierdza, że aktualizacja w nauczaniu historii jest konieczna nietylko dla umożliwienia zrozumienia przeszłości, lecz też i dla wdrażania w życie społeczne. Aktualizowanie, które daje najlepsze rezultaty w dziedzinie zagadnień gospodarczych, kryje jednak w sobie niebezpieczeństwo popełniania anachronizmów. Czynnikiem ułatwiającym je jest gazeta stosowana tylko pod kontrolą nauczyciela z obawy przed rozpolitykowaniem młodzieży.

Organizacja pracy domowej.

Niezmiernie ważną i istotną sprawę pracy domowej ucznia i jej organizacji omawia na łamach „Przyjaciela szkoły“ (Poznań, 15. I. 1937. R. XVI. Nr. 1—2, str. 18—28) Stanisław Nowaczyk w artykule pt.: „Praca domowa ucznia w nauczaniu historii“, przy czym uwagi jego są tym ciekawsze ponieważ wysuwa je w oparciu o statut, wymogi higieny oraz o wyniki najnowszych badań psychologicznych. Po skonstatowaniu konieczności pracy domowej jako czynnika służącego do utrwalenia poznanych w szkole wiadomości rozważa przygotowanie domowe jako sprawdzian wyrobienia u ucznia samodzielnej umiejętności organizacji zajęć. Ponieważ praca domowa z reguły niemal przyjmuje za podstawę podręcznik, jemu to autor poświęca dalsze rozważania omawiając różne sposoby pracy domowej w oparciu o niego, jak robienie wypisków, stosowanie podkreśleń, ujmowanie treści w obrazy plastyczne, czy wreszcie dramatyzację. Metodę obrazów można też zdaniem autora stosować na szerszą skalę, a to przy powtórzeniach materiału pewnego okresu, przy czym zdaniem autora ważniejsze jest dobre umiejscowienie poszczególnych obrazów w danym cyklu, niż zorientowanie w stuleciu. Od podręcznika przechodzi autor do najbliżej z nim związanej lektury i sposobów jej stosowania, a wreszcie do wykorzystywania pytań stawianych przez uczniów i do wypracowań piśmiennych. Na zakończenie przypomina o obowiązku odpowiedniego przygotowania dziecka przez nauczyciela do zadanej pracy domowej, która nie może ucznia przeciążyć, gdyż połączone by to było ze szkodą dla zainteresowań dziecka przedmiotem.

Rozdział pracy pomiędzy historyka i geografa w IV kl. gimn.

Dr Ewa Maleczyńska: „Historyk czy geograf“ (Gimnazjum, Warszawa grudzień—styczeń 1936/37. R. IV. Nr. 4/5, str. 137—140). Krótki ten artykulik poświęca autorka rozważaniom na temat trafnego rozwiązania realizacji programu klasy IV gimnazjalnej w zakresie

geografii i historii. Zdaniem autorki, na poparcie którego używa szeregu bardzo silnych, rzeczowych argumentów, nauka w całorocznym kursie, jeśli nie ma wykwalifikowanej siły w obu przedmiotach, powinna być powierzona historykowi, nawet w wypadku nie posiadania przez niego kwalifikacyj do nauczania geografii w gimnazjum. W rozdzieleniu pracy między geografa w pierwszym półroczu, a historyka w drugim widzi autorka poważne niebezpieczeństwo ze względu na całość i jednolitość materiału oraz zazębianie się obu przedmiotów na każdym kroku, a także ze względu na wykorzystanie rezultatów pracy lat ubiegłych w dziedzinie historii.

Ta sama kwestia była tematem rozważań Ogniska geografii w Częstochowie (Dziennik urzędowy K. O. S. Krakowskiego, Kraków 30. XII. 1936. R. XV. Nr. 12 w dziale pt.: „Z działalności ognisk metodycznych“ na str. 146), które zajęło się sprawą tą w porozumieniu z kierownikiem Ogniska historycznego, przy czym komunikuje, że w myśl instrukcji Ministerstwa W. R. i O. P. chodzi tu o uwzględnienie dwóch metod naukowych i dydaktycznych geografii i historii, niezależnie od osoby uczącego.

Realizacja programu historii w nowym gimnazjum.

Czesław Pawłowski: „Realizacja programu historii w kl. I, II i III“. (Gimnazjum, Warszawa grudzień—styczeń 1936/7. R. IV. Nr. 4/5, str. 140—146). Autor przedstawiając kolejno realizację programu w każdej z wymienionych klas, w oparciu o podręcznik Mrozowskiej i Moszczeńskiej, ujmuje swoje spostrzeżenia z potrójnego punktu widzenia, a to ze względu: a) objętość materiału, dobór i układ tematów, b) na stosowany podręcznik i posługiwanie się innymi pomocami naukowymi, c) pod kątem wyników nauczania w związku z możliwościami przyswajania sobie przez uczniów podawanego im materiału. Najkorzystniej zdaniem autora przedstawia się pod względem zwartości materiał klasy I, gdzie z czterech cykli 3 pierwsze ujęte są bardzo dobrze, najmniej zaś jasno czwarty — „wczesne średniowiecze“. Wyniki wymagane przez program dadzą się osiągnąć. Klasa II przedstawia już znaczne trudności, a to ze względu na brak konsekwentnie przeprowadzonej zasady przekrojów poprzecznych i obrazów, jako też i ze względu na przeładowanie i chaotyczność zarówno w odniesieniu do historii Polski jak i powszechnej. Również większe niedociągnięcia wykazuje i sam podręcznik dla tej klasy. Realizacja programu III klasy pod względem ram czasowych przedstawia się lepiej, podobnie jak i pod względem układu materiału w programie. Największe obawy budzi jednak podręcznik, rozpatrzeniu błędów którego poświęca autor wiele uwagi. Materiał możliwy do wyczerpania uległ w stosunku do dawnego typu gimnazjum znacznemu uszczupleniu.

Dr Adam Mikiewicz: „Wykresy, diagramy i niektóre inne metodyczne pomoce w nauczaniu historii“ (Przeszłość, Poznań 1935. Nr. 7/8, str. 102—114). Zdaniem autora wykres — diagram — schemat wyrysowany na tablicy służy ogromnie do podniesienia aktywności uczniów. Toteż autor przypisuje wykresom duże znaczenie zarówno: a) w przypominaniu sobie większych całości, b) w uwzględnieniu rzeczy istotnych a pomijaniu szczegółów ubocznych, c) w przygotowaniu do ujmowania pragmatycznego, d) w zapamiętywaniu, czy wreszcie e) w określaniu wyodrębnionych elementów. Następnie autor przedstawia różne formy wykresów, zastosowując je do poszczególnych kwestyj (wykresy repetycyjne, dowolne itp.). Wykresy stanowić mają łączniki, bez których nauka historii dawana w obrazach zatraciłaby ciągłość. One też kształcą samodzielność i orientację oraz pobudzają dynamizm przez zainteresowanie konkretnymi problemami, których wyprowadzenie, wyrysowanie czy uzupełnienie zależy od własnej inwencji i pracy ucznia.

Nr. 2 (str. 17—21 i Nr. 3 (str. 38—46) tegoż pisma przynosi artykuł „O nauczaniu historii przy pomocy utworów literatury pięknej“. Autor

jego, dr Stefan Frycz, daje w nim szereg przykładów lekcyj, dla których bazą był tekst beletrystyczny stosownie przez niego wybrany. Zacytowane przez autora przykłady odnoszą się do dziejów wojen perskich, wystąpienia Joanny D'Arc, Marii Stuart, Henryka VIII Tudora i szwedzkiego Karola XII. Wartości tego rodzaju oparcia lekcji o lekturę widzi autor w osiągnięciu przez młodzież korzyści materialnych, przez zapoznanie się z przyczyną, przebiegiem i skutkiem wydarzenia wśród wzmożonego zainteresowania, ponadto zdaniem autora osiągnięte zostają też tą drogą cele: formalny, jakim jest ćwiczenie i rozwijanie funkcyj psychicznych, i wychowawczy, polegający na pobudzeniu woli ucznia ku czynom takim, jakich przykłady najlepsze znaleźć może w odpowiednio dobranej lekturze.

Nauczanie historii w liceum.

Dr Adolf Hirschberg: „Historia w liceum". (Gimnazjum j. w. str. 146—149). Sprawa historii w liceum była już raz poruszona na łamach tego samego pisma i przez tego samego autora. Obecny artykuł przynosi rozważania na temat użytych w wytycznych dla autorów programu historii w liceum określeń spornych, a to „przekrojów poprzecznych" i „podłużnych", mających inne znaczenie niż w programach gimnazjum. Oba te terminy interpretuje autor w oparciu o dydaktykę Dutkiewicza, zanaczając, że celem nauki historii w liceum jest wprowadzenie młodzieży w metodę historycznego ujmowania faktów, tj. do zrozumienia ich w rozwoju dziejowym.

Korelacja — Wycieczki — Gazetka ścienna

St. Menzlowa: „Grupowanie materiału naukowego klasy V szkoły powszechnej dookoła zagadnień regionalnych". (Miesięcznik pedagogiczny, Cieszyn, styczeń 1937. R. XLVI. Nr. 1, str. 8—13). Celem tego artykuliku jest wykazanie korzyści płynących z zastosowania w tej klasie korelacji historii z przedmiotami takimi, jak język polski, geografia itd. oraz przez wprowadzenie odpowiedniej transfiguracji ustępów tworzenie całych cyklów, służących do pogłębienia znajomości danego regionu.

Saturnin Racinowski: „Wycieczki społeczne w środowisku wiejskim". (Praca w klasach łączonych, Warszawa, listopad 1936/7. R. IV. Nr. 3, str. 55—59). Po omówieniu celu wycieczek społecznych, którym może być poznanie: a) obyczajów, b) sposobów pracy lub c) sposobów gospodarki, autor zajmuje się omówieniem organizacji takiego typu wycieczek.

Sprawę gazetki szkolnej, ściennej i jej zastosowania w różnych przedmiotach omawia J. S. w artykule pt.: „O wykorzystanie ściennej gazetki szkolnej" na łamach Pracy szkolnej (Warszawa, grudzień—styczeń 1936/7. R. XV. Nr. 4/5, str. 118—120), oraz

Franciszek Szczepański w artykule pt.: „Gazeta i czasopismo w pracy szkolnej na wsi" w miesięczniku Praca w klasach łączonych (Warszawa, grudzień—styczeń 1936/7. R. IV. Nr. 4/5, str. 110—112).

Helena Pazyrowa.

Niepodległość, z. 1, t. XV, 1937. Pismo powyższe, dwumiesięcznik, wydawnictwo Instytutu Józefa Piłsudskiego, gromadzi przyczynki do dziejów walk o niepodległość, począwszy od upadku powstania styczniowego aż do odrodzenia się niepodległej państwowości polskiej. Przeznaczone dla szerokiego ogółu inteligencji, celem zapoznania jej z odrodzeniem myśli niepodległościowej i wydarzeniami łączącymi się ze wzro-

stem ruchu niepodległościowego od 1865—1918 r. na terenach poszczególnych zaborów, mimo naukowej podbudowy nie obciążone naukową aparaturą, stanowi bardzo interesującą, lekką i pożyteczną lekturę dla młodzieży szkolnej. Podnieść należy w tym kierunku z ostatniego zeszytu „Niepodległości“ „Futorek“ Siedleckiego, relację zbudzenia się idei niepodległościowej wśród młodzieży szkolnej na kresach w latach 1890-tych, studium T. Lipińskiego zobrazowanie życia emigracji polskiej, dążącej do zachowania odrębności narodowej w Rosji w 1865—1917 latach. Zainteresuje niewątpliwie młodzież pełen dramatycznego napięcia artykuł Stanisława Patka znanego obrońcy polskich więźniów politycznych z rewolucji 1905—6 r. „Jak umierali“ skazańcy za wyzwolenie ojczyzny i i. W miscelaneach zawarte przyczynki do sprawy St. Brzozowskiego oraz pojawiające się w wydawnictwie tym zaopatrzone komentarzami nieznane listy J. Piłsudskiego z r. 1896 mają cenną wartość źródłową. „Niepodległość“ podaje też informacje o badaniach historycznych z zakresu najnowszej historii w kraju i zagranicą, omówienie wydawnictw łączących się z programem czasopisma, oraz odnośną bibliografię. Materiał ilustracyjny ożywia pismo, które stanie się cennym nabytkiem dla bibliotek szkolnych.

Z. K.

Wśród czasopism obcych.

Bulletin du Bureau International d'Éducation, Genewa 1936, R. X, nr. 41 przynosi wiadomość o dorocznym kongresie Międzynarodowej Federacji Stowarzyszeń Nauczycielskich (8—11. VIII. 1936), który stwierdził, że obowiązkiem nauczycieli jest wykazać w nauczaniu historii współzależność wzajemną narodów, kruchość podstaw gospodarki wyłącznie narodowej, niebezpieczeństwo antagonizmów.

Cooperation Intellectuelle, Paryż 1936, nr. 68—69 poświęcony jest w całości sprawie nauczania na uniwersytetach „wiedzy o wzajemnych stosunkach międzynarodowych“, która ostatnio była tematem kongresu odbytego w Madrycie (sic!) w dn. 27—30 maja 1936. We wszystkich niemal referatach omawiano historyczne podstawy nauczania; szczegółowo zajął się tym zagadnieniem Jan Plesner, profesor Uniwersytetu w Arrhus (Dania) rozpatrując „możliwości nowych badań historycznych, które stałyby się podstawą do zrozumienia wzajemnych stosunków międzynarodowych“. Autor stwierdza, że jednym z naczelnych problemów współczesności jest wpływ opinii publicznej na politykę zagraniczną, oraz podkreśla rolę nauczania i dotychczasowych podręczników w tym względzie. Uważa, że w większości swej podręczniki głoszą „mitologie“ narodowe i nie wierzy, by pomogła tu jakakolwiek akcja bezpośredniego „oczyszczania“ książek szkolnych, są one bowiem tylko odbiciem prac historyków, żyjących w „zatrutej atmosferze lokalnych mitologij“. Nauczanie szkolne historii w tym stanie rzeczy stanowi poważną przeszkodę dla wszelkiej polityki międzynarodowej o szerszych horyzontach i całe szczęście, że wielu ludzi dość prędko zapomina nabyte wiadomości.

Błąd historii współczesnej polega na tym, że dotąd nie rozpoczęto badań nad wspólnym europejskim założeniem cywilizacyj narodowych nowszych, odnośnie zaś do dawniejszych epok podkreśla się wyłącznie ich rolę w powstawaniu państw i charakterów narodowych, „mniej lub więcej mitycznych“.

Za podstawę kierunku badań winna służyć instrukcja Lorda Actona, dana w r. 1898 współpracownikom „Cambridge Modern History“: „Historii powszechnej nie należy rozumieć jako kombinacji historii wszystkich krajów, luźnej i niepowiązanej, gdyż przeciwnie stanowi ona jednolity obraz ciągłego rozwoju i nie obciąża pamięci, lecz rozjaśnia umysł. ...historia na-

rodowa będzie tu traktowana tylko z punktu jej podporządkowania celom i dziejom ogólnym ludzkości".

Autor kreśli obszerny plan badań, które winny iść w kierunku poznania historii ideji kierowniczych i ich wpływu na historiografię ostatnich wieków, a oprzeć się w większej niż dotąd mierze na metodzie archeologicznej.

Twierdzenia swe popiera autor szeregiem przykładów wpływu à priori przyjętej idei narodowej nawet na najwybitniejszych historyków tak w wynikach prac jak i w wyborze epoki badania; zwraca też uwagę na pewne kultury (arabska, bizantyńska) i ośrodki geograficzne (pogranicze imperium rzymskiego), które mają znaczenie dla dziejów całej Europy i winny być dokładniej poznane.

(Le) Service Social, Bruksela, 1937, R. XVI, nr. 1—2 przynosi artykuł pani M. Mulle, dyrektorki Szkoły Służby Społecznej w Brukseli, o jubileuszu Heleny Radlińskiej. Autorka podkreśla wszechstronność i żywość zainteresowań jubilatki, jej znaczenie na forum międzynarodowym w tworzeniu szkolnictwa społecznego i umiejętnej pracy społecznej.

J. K.

Vergangenheit und Gegenwart, r. 1936. Jako oficjalne czasopismo fachowe narodowo-socjalistycznego związku nauczycielstwa III Rzeszy realizuje konsekwentnie swój cel zasadniczy, przyczyniając się w dużej mierze do gruntownej przebudowy ideologicznych podstaw w nauczaniu historii narodowej niemieckiej i powszechnej. Zgodnie z założeniami nowej szkoły, która główny akcent kładzie na treść nauczania, większość artykułów ostatniego rocznika zmierza do wskazania nauczycielstwu, pod jakim kątem widzenia należy dokonywać wyboru materiału rzeczowego i w jakim naświetleniu podawać go następnie młodzieży. Ciągle jeszcze brak odpowiednich prac z zakresu metodyki nauczania, które by zorientowały czytelnika, zwłaszcza zagranicznego, na jakich podstawach oprze się nowa dydaktyka historii w III Rzeszy.

W zesz. 1 ciekawe spostrzeżenia z praktyki szkolnej przynosi artykuł Alfreda Zehrera: „Gedanken zur Behandlung der Vorgeschichte in der Mittelschule". Autor podaje wskazówki praktyczne, jako owoc kilkuletnich doświadczeń, zebranych przy nauczaniu prehistorii w szkole średniej. W gotowym poprostu szkicu lekcji ilustruje autor plastycznie metodę i cele nauczania prehistorii. Wychodząc od barwnego i dokładnego opisu przedmiotu, uwzględniającego czas i miejsce odkrycia, pierwotną technikę jego sporządzania i rolę, jaką wykopalisko w zamierzchłej przeszłości odegrało w życiu człowieka, należy następnie nakreślić wszechstronny obraz epoki, z jakiej przedmiot pochodzi. Wzbudzenie w uczniach szacunku dla wykopaliska, a zwłaszcza dla człowieka, jako głównego czynnika w postępie i rozwoju cywilizacji, spełni postulat natury wychowawczej. Celowo pomyślana i przeprowadzona korelacja z literaturą, nauką o języku, geografią, przyrodą i religią ułatwi w znacznym stopniu historykowi spełnienie zadania.

Freiherr von Richtofen w „Rasse und Volkstum in der bolschewistischen Kulturgeschichte" zarzuca współczesnej nauce sowieckiej zbytnią jednostronność w rozwiązywaniu problemów kulturalnych, zwłaszcza jeżeli chodzi o kwestię historycznego rozwoju ludzkości. Opracowywanie wspomnianych zagadnień wyłącznie z punktu widzenia historycznego materializmu musi doprowadzić w rezultacie do ich błędnego rozwiązania. Z ubolewaniem stwierdza autor, że uczeni sowieccy zdecydowanie przeciwstawiają się teorii rasizmu, określając ją jako zupełnie bezwartościową, bo nieopartą na jakichkolwiek zasadach naukowych. Stanowisko Richthofena wydaje się o tyle charakterystycznym, że i w dzisiejszych Niemczech nauka nie może się poszczycić zbytnim obiektywizmem.

W zesz. 2 Kurt Griep w informacyjnym artykule „Der nationalpolitische Lehrgang für Schüler, ein Weg zur weltanschaulichem Erziehung" wyczerpująco opisuje realizację celów wychowawczych, jakie sobie sta-

wiają organizatorzy tzw. kursów obozowych (osiedli). Szczegółowy opis terenu, urządzeń obozowych, zajęć, podziału i metod pracy wychowanków może nasunąć niejedną pożyteczną myśl tym wszystkim którzy bliżej zajmują się zagadnieniem osiedli szkolnych. Wychowawcze zamierzenia sprawozdawcy szły w kierunku utrzymania ścisłego kontaktu młodzieży z otoczeniem. Chodziło o poznanie warunków pracy miejscowej ludności i wpływu, jaki na zajęcia ludności, ich zwyczaje wywiera krajobraz. Młodzież poznać miała również w terenie dodatnie skutki politycznego oddziaływania reżimu narodowo-socjalistycznego na różne warstwy narodu. Wielką wagę przywiązuje autor do zżywania się uczniów, podporządkowania się pewnemu ogólnemu celowi, poznania wartości pracy jednostki dla całości, samodzielnego podchodzenia do problemów życiowych i ich odpowiedniego opracowywania. Autor kończy swoje rozważanie życzeniem, żeby system nauki w obozach stał się składową częścią nauczania i wychowania.

Na uwagę zasługuje rozprawa Friedricha Wintera „Der Rassegedanke und das Auslanddeutschtum". Szczupłość obszaru nordyckiego, szczególnie zaś wrodzona prężność duchowa elementu germańsko-niemieckiego spowodowała jego szerokie rozsianie poza granicami dzisiejszego państwa niemieckiego. Toteż narodowy-socjalizm, chcąc rasowo-duchową siłę skupień niemieckich poza granicami Rzeszy wprząc w służbę niemieckiej wspólnoty narodowej, musi dbać o podtrzymanie poczucia wspólnoty z całym narodem, o silny przyrost naturalny i czystość rasy u Niemców zagranicznych. Akcja zmierzająca do urzeczywistnienia wspomnianych nakazów rasowo-narodowych nie będzie kryła w sobie żadnych aspiracyj zaborczych i germanizacyjnych, gdyż myśl rasowa jest tylko samoobroną narodową przeciw czynnikom destruktywnym.

W zesz. 3 dla uczczenia pamięci poległych w czasie wojny światowej na froncie opisuje Erich Malitius w nastrojowym artykule „Wie ich nach 16 Jahren die Westfront wieder sah" swoje wrażenia, jakie odniósł przy zwiedzaniu ważniejszych pobojowisk i cmentarzy wojennych w Belgii i Francji. Zwraca się z apelem do młodzieży hitlerowskiej, aby złożyła należny hołd bohaterstwu poległych, którzy na ołtarzu narodu i ojczyzny złożyli najdroższą ofiarę życia. Duch żołnierzy niemieckich spod Verdun powinien żyć nadal w młodzieży współczesnych Niemiec.

Alfred Büscher w artykule „Eine skandinavische Einheitsbewegung" przedstawia poszczególne fazy rozwoju tzw. „skandynawizmu", ruchu politycznego, zmierzającego do zespolenia w jeden organizm państwowy trzech narodów skandynawskich: Danii, Szwecji i Norwegii. Konflikt niemiecko-duński z 1864 r. zadał śmiertelny cios temu ruchowi. Główna przyczyna niepowodzenia „skandynawizmu" leży jednak, zdaniem autora, w braku tradycji historycznej.

„Ein Beitrag zur Durchführung des Ministerial-Erlasses über Rassenkunde im Geschichtsunterrichte", artykuł Waltera Hohmanna, przynosi wskazówki dla nauczyciela-historyka, jak należy podejść do problemu rasowego składu dzisiejszej ludności Niemiec. Na kształtowanie struktury rasowej Niemiec znaczny wpływ wywarły pewne cechy fizyczno-geograficzne państwowego terytorium. Terytorium to nie stanowi zwartej jednostki geograficznej. Brak stałych granic, zwłaszcza na wschodzie i zachodzie, liczne bramy naturalne, wielką odgrywały tu rolę. Proces ten dokonywał się od najwcześniejszej epoki wędrówek germańskich aż prawie do XIX w., kiedy to wewnętrzna emigracja ludności w przedwojennych Niemczech, spowodowana czynnikami natury gospodarczej, niejedno w składzie rasowym zmieniła. Silny nacisk należy położyć na wschodnią kolonizację, która w procesie kształtowania się rasowego oblicza ludności stanowi ważny etap, przynosząc znaczną domieszkę krwi słowiańskiej.

Historyka zaciekawić może w zesz. 5 sprawozdanie z obozu przeszkoleniowego, przeznaczonego dla młodego narybku prawniczego, tzw. referendarzy prawniczych. Pierwsze doświadczenie uczynione w tym kierunku zebrał Wolfgang Hermann w artykule „Die geistig-politische, insbesondere die geschichtliche Schulungsarbeit des Gemeinschaftslagers Hanns

Kerrl in Jüteborg". Z inicjatywy pruskiego ministra sprawiedliwości pierwszy tego rodzaju obóz doszedł do skutku w 1933 r. W naukowym programie obozu, który obok fachowego przeszkolenia prawniczego, zmierzającego głównie do wtajemniczenia młodych prawników w duchu ustawodawstwa narodowo-socjalistycznego, zaszczytne miejsce zajmuje także historia. W formie wykładów, dyskusyj, referatów omawia się pewne wybrane problemy z zakresu historii powszechnej i ojczystej, związane przeważnie z dziedziną prawa, a nawiązujące do współczesności. Takie zagadnienia, jak dzieje narodu żydowskiego, rasizmu, stosunku kościoła do państwa nowożytnego stanowią stały punkt w programie każdego obozu. Dobór innych kwestii zależy od uznania wykładających profesorów i od zainteresowania uczestników obozu, do których dyspozycji stoi też biblioteka zapoatrzona obficie w dzieła historyczne. Kurs historii kończy się pewną syntezą, mającą w młodych prawnikach wyrobić zrozumienie dla nowego sposobu traktowania historii w duchu narodowo-socjalistycznym.

Z okazji 1000-letniej rocznicy śmierci króla Henryka I Hermann Heimpel w rozprawie „König Heinrich der Erste" w zesz. 6 przesuwa przed oczyma czytelnika sylwetkę Henryka Ptasznika. Artykuł ten nie przynosi żadnych rewelacyj, lecz zestawia bilans państwowo-twórczej pracy króla w świetle powszechnie znanych faktów historycznych. W intencji autora leży pobudzenie nauczycielstwa do większego zainteresowania się osobą i polityką króla Henryka, w którym naród niemiecki musi dzisiaj widzieć i czcić swego pierwszego wielkiego wodza. Niespożyte siły charakteru nordyckiego, nieskażone obcymi naleciałościami rdzenne cechy rasy germańskiej znajdują wierne odzwierciedlenie w postaci pierwszego budowniczego państwa niemieckiego.

150-letnia rocznica śmierci Fryderyka Wielkiego złożyła się m. i. na to, że artykuły, jakie przynosi zeszyt 7/8 stanowią jeden zwarty cykl treściowy o charakterze rozprawy naukowej, poświęconej nowemu naświetleniu problemu niemieckiego Wschodu. Autorom poszczególnych artykułów przyświeca tendencyjna myśl silnego podkreślenia faktu, iż niemiecki Wschód, niepokrywający się bynajmniej z dzisiejszą wschodnią granicą państwową III Rzeszy, przesiąknięty od zamierzchłej przeszłości przedhistorycznej elementem germańskim, stanowił zawsze żywe źródło siły i tężyzny narodowej, promieniując twórczo na całość terytorium państwa niemieckiego. — Na numer składają się rozprawy poświęcone prehistorii wschodnich ziem Rzeszy, kolonizacji niemieckiej na Wschodzie, państwu zakonnemu i trzem twórcom potęgi brandenbursko-pruskiej. Artykuł wstępny ma na celu wykazać, że szerokie połacie środkowo-wschodniej Europy były od najdawniejszych czasów terenem zasiedlenia przeróżnych szczepów pragermańskich i germańskich, które przez swe kultury wywarły na tych ziemiach silne piętno nordyckie. Akcja kolonizacyjna na Wschodzie jest właściwie tylko ponownym przejęciem ziem odwiecznie germańskich, przejściowo opanowanych przez element słowiański. Państwo zakonne wykształciło te wszystkie walory twórcze, które w państwie brandenbursko-pruskim pod egidą wybitnych osobistości kierowniczych doszły do rozkwitu, przyczyniając się walnie do tego, iż państwo pruskie stało się Piemontem odrodzenia i zjednoczenia politycznego Niemiec. Nauczyciele znajdą tu wiele cennych wskazówek, pozwalających im się wczuć w ducha nowych programów, w których poczesne miejsce zajmuje każde zagadnienie, związane z dziejami niemieckiego Wschodu.

W zesz. 9 Menne Helmers daje w artykule „Eine Schullagermannschaft erobert sich ein Dorf" szczegółowy i przejrzysty szkic pracy uczniów w czasie 14-dniowego pobytu na osiedlu. Samodzielne obserwacje uczniów, uzupełnione cennymi wskazówkami miejscowego nauczyciela, wójta jak i wreszcie rozszerzenie zebranego materiału odpowiednią lekturą i wykładem nauczyciela, ilustrowanym przeźroczami, miały w rezultacie stworzyć jednolity obraz gospodarczo-kulturalny tej miejscowości, w której gościł obóz. Przez kontakt z ludnością i osobiste wniknięcie w całokształt życia wsi mieli zrozumieć wychowankowie zabiegi narodowego socjalizmu,

zmierzające do podniesienia dobrobytu wsi i utrzymania zdrowych cech rasowych chłopa. Tak postawiona nauka na osiedlu stanowi ważny czynnik w politycznym wychowaniu młodzieży.

Zesz. 10 zawiera: „Der Lehrplan für den Geschichtsunterricht an den bayerischen Schulen". Choć omawiany w zacytowanym artykule program historii obowiązuje tylko w bawarskich szkołach ludowych, to może on nas zaciekawić ze względu na zawartą w nim charakterystykę ogólnych ram i zasad, na których niewątpliwie oprze się nauczanie historii w szkole powszechnej całej Rzeszy. Naukę historii prowadzi się w klasach od 5—8. Autor podaje szczegółową dyspozycję materiału rzeczowego, jaki przypada na każdą klasę. Materiał zaczerpnięty jest wyłącznie z dziejów ojczystych. Nowość stanowi wprowadzenie do programu nauki elementarnego kursu prehistorii. Ogólne wytyczne idą w kierunku podkreślenia trudności, na jakie napotyka szkoła powszechna w realizowaniu programu. Różnica w poziomie uzdolnień i inteligencji i ta okoliczność, że uczeń kończy szkołę w wieku, w którym zaczyna się budzić zmysł historyczny, stanowią jedną z przeszkód w nauczaniu historii. Przerabianie dziejów koncentruje się koło wielkich postaci. Winno ono uwzględniać korelację z innymi przedmiotami i kłaść główny nacisk na wewnętrzne przeżywanie podawanych faktów. Historia regionalna może oddać wielkie usługi, jeżeli potraktowana będzie w odpowiednich ramach tak, aby nie zaciemniała obrazu ogólnych dziejów narodu. Nauka historii w szkole powszechnej wtedy osiągnie swój cel, jeżeli młody obywatel opuszczając mury szkolne weźmie z niej podnietę do pracy na rzecz ogółu w przyszłym swoim życiu.

W zesz. 11 Wilhelm Erbt w artykule „Die alte Geschichte" rozwija własny projekt nowego ujęcia dziejów starożytnego świata w nauczaniu historii. Istotną treść, jaka wypełnia szerokie ramy chronologiczne starożytności, stanowi współdziałanie względnie przeciwdziałanie dziewięciu głównych ras, występujących na arenie dziejów starożytnych. Syntezą tej akcji dziejowej w poszczególnych czasach jest powstawanie wielkich państw, skupiających w pewną całość cały współczesny świat. Około siedmiu takich potężnych państw można skoncentrować przegląd dziejów starożytnych.

Zesz. 12 przynosi artykuł Carla Baustaedta „Rosenbergs Mythus und seine Wegbereiter im Geschichtsunterricht der Prima oder Von Nietsche zu Rosenberg (Ein Unterrichtsversuch in der Prima). Autor kreśli próbę przerobienia dziejów niemieckich na podstawie czterech wybranych problemów z książki Rosenberga „Mythus des 20. Jahrhunderts". Wybrano następujące kwestie: Stanowisko Rosenberga wobec liberalizmu, socjalizmu, rasizmu i wobec pojęcia wolności i honoru. Autor zaznacza, że tego rodzaju próby można robić tylko w klasach zdolnych, oczytanych i mających dobre przygotowanie historyczne. Zważywszy, że wspomniane dzieło Rosenberga jest wierną interpretacją światopoglądu narodowo-socjalistycznego, można się spodziewać, że udana próba autora, ułatwi mu wprowadzenie uczniów w zrozumienie ideologii hitlerowskiej. To zaś stanowi ostateczny cel nauki historii w współczesnych Niemczech.

Artur Żagan

KRONIKA

OD REDAKCJI

Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Historycznego na posiedzeniu we Lwowie dnia 13 marca b. r. wybrał Dr Antoniego Knota, profesora Liceum Handlowego we Lwowie, współredaktorem Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych; od niniejszego zeszytu Dr Antoni Knot będzie podpisywał Wiadomości wraz z dotychczasowym redaktorem Dr Kazimierzem Tyszkowskim.

— Sprawozdanie z działalności Centralnej Pracowni Historycznej przy Muzeum Oświaty i Wychowania (Warszawa, Hoża 88) za rok 1935/36. Centralną Pracownię Historyczną zwiedziło od czerwca 1935 r. do czerwca 1936 r. 290 osób (wliczając dwie wycieczki po 20 i 30 osób), w czym: 1) informujących się o urządzenie pracowni było 35%, 2) o bibliotekę uczniowską 19%, 3) o pomoce naukowe 19%, 4) korzystających z biblioteki pracowni 17%, 5) szukających wskazówek metodycznych 10%, przy czym z zagadnień metodycznych najbardziej interesowano się sprawą prowadzenia zeszytów w kl. I i II oraz stosowaniem ilustracyj. Pewna ilość osób korzystała też z książek i czasopism Pracowni w Czytelni Muzeum Oświaty i Wychowania [1]).

Z pomocy naukowych, książek i czasopism zakupiono następujące:

A) *Mapy*: 1. Natanson-Leski J. Polska. Wiek XV—XVIII. Mapa indukcyjna, Warszawa, Sprzęt Szkolny (zł. 90.—). — 2. Piotrowicz L. Grecja starożytna. Warszawa—Lwów, Książnica-Atlas (zł. 28.—). — 3. Piotrowicz L. Italia starożytna. Warszawa, Książnica-Atlas (zł. 28.—). — 4. Semkowicz Wł. Polska za Kazimierza Wielkiego. Warszawa, Książnica-Atlas (zł. 42.—).

B) *Ilustracje*: 1. Dwie tablice: Dawne warownie Krakowa oraz komentarze do nich zamieszczone w Roczniku Krakowskim, t. XIII. Wyd. Tow. Mił. Hist. i zabytków Krakowa (zł. 15.—). — 2. Cykl ilustracyj do zagadnienia historii sztuki w II poł. XIX w. zestawiony w Pracowni według wydania Kulikowskiego, Warszawa (zł. 12.50). — 3. „Piękno Warszawy", cz. I zawierająca zabytki architektury, Warszawa, Wyd. Magistratu m. Warszawy, 1936 r. (zł. 5.—).

C) *Podstawowe opracowania naukowe do podręcznej biblioteki nauczyciela*: 1. Wielka Historia Powszechna, dzieło zbiorowe, Warszawa. Wyd. Trzaski, Ewerta i Michalskiego, b. r. T. I Wschód starożytny, t. II Grecja, t. III Rzym (à 115 zł.). — 2. Polska w krajobrazie i zabytkach, dzieło zbiorowe, Warszawa, T. Złotnicki (zł. 80.—). — 3. Mościcki i Cynarski, Historia XX wieku. Warszawa, J. Przeworski, 1936 (zł. 12.—). — 4. Ptaśnik K. Miasta i mieszczanie, Kraków, Polska Akademia Umiejętności, 1934 (zł. 15.—).

D) *Wydawnictwa dotyczące dziejów Warszawy do biblioteki regionalnej* (vide poprzednie sprawozdanie z działalności C. P. H. „Wiadomości Hist.-Dydaktyczne", rocz. III, zesz. 3, str. 143—145 r. 1935): 1. Baruch M. Baryczkowie — Dzieje rodu patrycjuszowskiego starej Warszawy. Warszawa, Tow. Mił. Hist., 1914, str. 186 (zł. 3.50). — 2. Baruch M. Warszawa za książąt Mazowieckich i za Jagiellonów. Warszawa, Polskie Tow. Krajoznawcze, 1916, str. 27 (zł. 2.—). — 3. Baruch M. Kamienica Książąt Mazowieckich. Warszawa, Tow. Mił. Hist., 1928, str. 95 (zł. 3.—). — 4. Baruch M. Ród Fukierów. Warszawa, Tow. Mił. Hist., 1922, str. 115 (zł. 3.—). — 5. Baruch M. Warszawa średniowieczna. Dawne mury marowne miasta starej Warszawy. Warszawa, Tow. Mił. Hist., 1929, str. 81 (zł. 3.—). — 6. Czajewski W. Katedra Św. Jana w Warszawie. Warszawa, P. Laskauer i W. Babicki, 1899 (zł. 1.50). — 7. Gomulicki W. Opowiadania o starej Warszawie, t. I. Warszawa, A. Jezierski, 1900, str. 175 (zł. 1.50). — 8. Konarski K. Pałac Brühlowski w Warszawie. Warszawa, Tow. Mił. Hist., 1915, str. 111 (zł. 3.—). — 9. Kraushar A. Dawne pałace warszawskie. Pałace Rzeczypospolitej: Kazimierzowski, Radziwiłłowski, Błękitny. Poznań—Warszawa, Księgarnia św. Wojciecha, 1925 (zł. 5.—). — 10. Kraushar A. Widoki Warszawy i jej okolic. K. Albertiego ze schyłku XVIII w. Warszawa, Tow. Mił. Hist., 1912 (zł. 3.50). — 11. Kraushar A. Warszawa za Stani-

[1]) Podział procentowy zwiedzających Pracownię, według zainteresowań, zrobiony jest w przybliżeniu według głównego zainteresowania danej osoby, gdyż rzadko się zdarza, żeby przychodzący do Pracowni zajmowali się wyłącznie jednym zagadnieniem.

sława Augusta. Warszawa, F. Hoesick, 1914 (zł. 3.—). — 12. Małcużyński W. Rozwój terytorialny miasta Warszawy, t. VI. Warszawa, E. Lubowski, 1900, z zasiłku Kasy im. Mianowskiego, str. 184 (zł. 2.—). — 13. Moraczewski A. Samorząd Warszawy w dobie powstania listopadowego. Warszawa, Tow. Mił. Hist., 1934, str. 190 (zł. 3.50). — 14. Smoleński Wł. Komisja Boni Ordinis Warszawska (1765—1789). Warszawa, Tow. Mił. Hist., 1914, str. 52 (zł. 2.—). — 15. Sobieszczański F. Rys historyczno-statystyczny wzrostu i stanu m. Warszawy od najdawniejszych czasów aż do 1847 r. Warszawa. St. Strąbalski, 1848, str. 499 (zł. 2.—). — 16. Sosnowski O. Powstanie, układ i cechy charakterystyczne sieci ulicznej na obszarze Wielkiej Warszawy. Warszawa, Zakład Architektury Polskiej Politechniki Warszawskiej, 1930, str. 62 (zł. 18.—). — 17. Tatarkiewicz Wł. Pięć studiów o Łazienkach od Stanisława Augusta. Lwów—Warszawa, Książnica-Atlas, 1925, str. 169 i 68 ilustracyj (zł. 7.60). — 18. Tatarkiewicz Wł. Ujazdów i początki Łazienek Stanisławowskich. Warszawa, Tow. Naukowe Warszawskie, 1934, str. 32 i 6 tablic (zł. 2.50). — 19. Trojanowski W. Katedra św. Jana. Warszawa, Polskie Tow. Kraj., 1932, str. 43 (zł. 0.70). — 20. Wawrzkowicz E. Cytadela Aleksandrowska w Warszawie. Warszawa, Tow. Mił. Hist., 1920, str. 68 (zł. 3.—). — 21. Wegner J. Szwedzi w Warszawie (1655—1659). Warszawa, Tow. Mił. Hist., 1936, str. 201 (zł. 3.50). — 22. Wejnert Al. Starożytności warszawskie, t. I str. 383, t. II str. 411, t. III str. 382, t. IV str. 462, t. V str. 468, t. XVIII. Warszawa, J. Unger, 1848—1858 (zł. 60). — 23. Zaleski A. Konfraternia Kupiecka miasta starej Warszawy. Warszawa, Tow. Mił. Hist., 1913 (zł. 3.—). — 24. Jak zwiedzać Warszawę. Szczegółowy informator dla turystów, organizatorów wycieczek dla szkół i organizacyj, 4 tablice — zawiera wykazy zabytków, muzeów, kościołów, okolic podmiejskich i planu turystycznego Warszawy. Warszawa, Związek Propagandy Turystycznej, 1936.

Większość z tych książek jest nabyta antykwarycznie, więc podane ceny mogą ulegać zmianie.

Od wydawców otrzymano komplet podręczników dla klasy III gimnazjum nowego typu.

Poza tym Pracownia prenumerowała w dalszym ciągu następujące czasopisma polskie i obce: 1. Bulletin de Société des Professeurs d'Histoire et de Géographie, Paryż. — 2. Vergangenheit und Gegenwart, Lipsk—Berlin, Wyd. B. G. Teubner. — 3. Revue de Synthèse Historique, Paryż. — 4. Historische Zeitschrift, Monachium—Berlin, Wyd. Oldenbourg. — 5. Kwartalnik Historyczny wraz z dodatkiem „Wiadomości Hist.-Dydaktyczne", Lwów. — 6. Przegląd Współczesny, Warszawa. — 7. Sprawy Narodowościowe, Wyd. Instytutu Badań Spraw Narodowościowych, Warszawa. — 8. Roczniki Dziejów Społecznych i Gospodarczych, pod redakcją prof. Fr. Bujaka i J. Rutkowskiego, Lwów—Warszawa, Kasa im. Mianowskiego.

Z *prac*, które w ub. roku przeprowadzono w C. P. H. należy wymienić: 1. sporządzenie spisu lektury uzupełniającej dla gimnazjum nowego typu, w którym oprócz zwykłych danych bibliograficznych podano krótką treść utworu oraz zgromadzenie w pracowni wyszczególnionych książek. — 2. skatalogowanie i zaopatrzenie w wyjaśnienia tablic ściennych, przeznaczonych dla gimnazjów nowego ustroju. — 3. zestawienie z „Przeglądu Współczesnego" za rok 1935 rozumowanej bibliografii artykułów, które nadają się jako lektura pomocnicza dla ucznia lub nauczyciela w związku z kursem historii w nowym gimnazjum.

Poza tym grupowano materiały nadsyłane z terenu według następujących działów: 1. Organizacja Pracowni Historycznej. — 2. Badanie wyników nauczania. Testy. — 3. Filmy. — 4. Ilustracje. — 5. Korelacja historii z innymi przedmiotami. — 6. Lektura dla ucznia i nauczyciela. — 7. Mapy i mapki. — 8. Prace piśmienne. Zeszyty. — 9. Wycieczki. — 10. Regionalizm. — 11. Wystawy. — 12. Lekcje pokazowe. — 13. Ogólne metodyczne zagadnienia nauczania historii. — 14. Realizacja nowego progra-

mu. — 15. Egzaminy ze szkoły powszechnej. — 16. Opieka nad praktykantami. — 17. Reforma studiów.

Wszystkie zebrane materiały dostępne są dla zwiedzających Pracownię. Pracownia podobnie jak poprzednio otwarta jest dla zwiedzających w poniedziałki, środy i piątki od 18—19, w soboty od 13 do 15. W te same dni (z wyjątkiem sobót) od 17.30 do 20-tej funkcjonuje w Muzeum Oświaty i Wychowania czytelnia, co ułatwia korzystanie ze zbiorów Pracowni.

B. Zielińska

— Sprawozdanie z działalności Sekcji Dydaktycznej P. T. H., oddział w Krakowie za rok 1936/7. W skład Sekcji wchodzili: Prof. Dr Ludwik Piotrowicz, przewodniczący, Doc. Dr Kazimierz Piwarski, zastępca przewodniczącego, Dr Władysław Czapliński, sekretarz, Dr Władysław Bogatyński, Prof. Dr Jan Dąbrowski, Dr Edmund Długopolski, Dr Franciszek Fuchs, członkowie.

Zarząd odbył w okresie sprawozdawczym dwa posiedzenia: 13 maja i 18 listopada 1936. Na pierwszym omawiano sprawę postulatów na Walny Zjazd Sekcyj we Lwowie i wybrano delegatów na tenże Zjazd, na drugim omawiano plan pracy na rok bieżący, przy czym w myśl życzeń prezydium Sekcji postanowiono w pierwszym rzędzie zająć się sprawą programu historii w gimnazjum nowego typu.

Posiedzeń ogólnych Sekcji odbyło się cztery. Na pierwszym pp. prof. R. Grodecki, doc. dr. Barycz i doc. dr Feldmann omawiali z punktu widzenia ścisłości naukowej podręczniki historii Mrozowskiej i Moszczeńskiej na klasę II i III. Na następnych zajęto się sprawą reformy obowiązujących programów. Uwagi krytyczne o rozkładzie materiału na poszczególne klasy przedstawił prof. Józef Haydukiewicz, po czym w długiej i wyczerpującej dyskusji ustalono postulaty Sekcji krakowskiej w tym względzie. Sprawę programu na klasę I referował na następnym posiedzeniu dr Władysław Czapliński, zaś program na klasę II omówił z kolei dr Władysław Bogatyński. Uwagi krytyczne, wypowiedziane w referatach jak i w nawiązującej do nich dyskusji, dotyczące uzupełnień i skreśleń z dotychczas obowiązującego programu, podajemy osobno. Frekwencja na zebraniach wahała się od 80 do 35 uczestników. Za Zarząd Sekcji: dr Ludwik Piotrowicz, przewodniczący; dr Władysław Czapliński, sekretarz.

— Sprawozdanie z posiedzenia Sekcji Dydaktycznej P. T. H., oddziału krakowskiego z dn. 30 stycznia 1937. Dr Władysław Bogatyński referował program historii na kl. II gimn. nowego typu. Referent podniósł, że: 1) materiał naukowy, obejmujący 7 wieków, jest za obszerny, zwłaszcza, gdy się uwzględni: a) szczupły wymiar lekcyj (3 tygodniowo), b) często nadmiernie liczne klasy, c) poziom umysłowy często niżej normalnego, d) trudne zagadnienia: ustrój, style, zjawiska kulturalne, e) słabe przygotowanie ze szkoły powszechnej, f) przerwą roczną klasy I, w której uczy się młodzież historii starożytnej, g) wreszcie fakt, że szczupłość czasu potęgują wycieczki historyczne, wyświetlanie obrazów, lektura tekstów i lektura uzupełniająca; 2) materiał jest podany fragmentarycznie; 3) brak prawie zupełnie materiału z historii powszechnej.

W odniesieniu do pierwszej uwagi oświadcza się referent w myśl wywodów prof. Haydukiewicza i dyskusji nad jego referatem (patrz pierwsze sprawozdanie z posiedzeń sekcji poświęconych programowi historii) za skróceniem materiału w kl. II do końca Jagiellonów, ewent. XVI w. (do Zygmunta III) z dodaniem jednak z kl. I z wczesnego średniowiecza: cesarstwa Karola W., feudalizmu, ces. rzym. narodu niem. i Słowian, tj. materiału integralnie związanego z nauką średniowiecza w kl. II. Odnośnie do uwag: drugiej i trzeciej zaproponował referent wstawki celem powiązania i wyjaśnienia zjawisk politycznych i kulturalnych w dziejach Polski, niezbędnego dla ułatwienia młodzieży przyswojenia sobie wiadomości

i wdrożenia jej w prymitywne myślenie historyczne. Oderwanie zaś naszych dziejów od historii powszechnej odbija się ujemnie na zrozumieniu dziejów politycznych i kulturalnych Polski. Wstawki te tyczyły wpływów kultury romańskiej (obok germańskiej) w epoce piastowskiej, potęgi papiestwa i upadku cesarstwa, upadku papiestwa, Habsburgów, Luksemburgów i Andegawenów węgierskich, niebezpieczeństwa tureckiego, przeobrażenia państw zachodnich w nowożytne, cesarstwa za Maksymiliana i Karola V.

W dyskusji zabierali głos kolejno: dr Garbacik, dr Czapliński, doc. dr Piwarski, przewodniczący prof. dr Piotrowicz i referent. Wszyscy oświadczyli się za uwzględnieniem w pewnej mierze historii powszechnej w programie kl. II, zdając sobie jednak sprawę z niebezpieczeństwa rozszerzenia materiału. Prof. Piotrowicz szukał odciążenia przez przerzucenie przygotowania ucznia z historii polskiej na szkołę powszechną, a także w pomocy polonisty. *Dr Władysław Bogatyński*

— Sprawozdanie z działalności Ogniska metodycznego historii w Katowicach w roku szk. 1935/36. Ognisko zajmowało się w dalszym ciągu sprawą realizacji nowych programów historii ze zwróceniem szczególniejszej uwagi na klasę II i III, a w szczególności na osiągnięte w tych klasach wyniki. Z zagadnień metodycznych omówiono sprawę wycieczek historycznych w nowym gimnazjum i ustalono szereg tez, oraz sprawę stosowania wydanej przez Ognisko lektury regionalnej. Zajęto się również ustaleniem, które wydawnictwa „Biblioteczki Filomaty“ mogą być użyte jako lektura nadobowiązkowa w klasie I.

Z zagadnień naukowych zajęto się przede wszystkim pogłębianiem wiadomości w tych dziedzinach, które w szerszej mierze niż dawniej w nauczaniu szkolnym uwzględnia nowy program. Dla lepszego zapoznania się z pewnymi dziełami sztuki odbyto wycieczkę naukową do Muzeum Śląskiego w Katowicach. Poza tym zajęto się zagadnieniami gospodarczymi, co znalazło swój wyraz w referacie, wygłoszonym na II konferencji rejonowej Ogniska: „Z życia gospodarczego Śląska w XVIII—XX w.“.

Wreszcie Ognisko zwróciło uwagę na stwarzanie wspólnymi siłami pewnych pomocy dla nauczycieli i w tym celu: a) rozpoczęto wydawnictwo z zakresu historii regionalnej w postaci rozprawek do lektury historycznej dla klasy II i wydano dotychczas dwie rozprawki, które rozeszły się w całym nakładzie (po 2000 egz.) wśród młodzieży szkolnej; b) ustalono wykaz tych rozprawek „Biblioteczki Filomaty“, które nadają się na lekturę w klasie I; c) opracowano z punktu widzenia potrzeb nauki historii w nowym gimnazjum dział sztuki w Muzeum Śląskim; d) zebrano materiał do opracowania wykazu miejsc wycieczkowych na Śląsku w związku z nowym programem historii; e) zebrano materiał do sporządzenia podpisów pod ilustracje historyczne.

Pod względem organizacyjnym Ognisko nadal rozpadało się na 5 grup terenowych, które przygotowywały materiał dla konferencyj Ogniska, które wobec tego miały charakter: pierwsza — jakby programowy, wytyczający zakres pracy, i druga — sprawozdawczy. Poza tym grupy zajmowały się szeregiem własnych spraw jak: kontakt ze szkołą powszechną, lektura historyczna, rozkład materiału, historia na osiedlach, sposób badania wyników nauczania itp. Ognisko odbyło 2 konferencje rejonowe, poza tym grupy odbyły razem 22 zebrań. Dla uzgadniania pracy w grupach odbywały się zebrania kierowników grup.

Ognisko utrzymywało kontakt z innymi Ogniskami historii w Polsce, głównie przez wymianę programów konferencyj oraz wydanych prac, szczególnie zaś bliski kontakt utrzymywało z Ogniskiem metodycznym w Krakowie, z którego chętnej pomocy niejednokrotnie korzystało.

Równocześnie pozostaje Ognisko w ścisłym kontakcie i współpracy z miejscowym oddziałem P. T. H., stanowiąc tegoż Sekcję Dydaktyczną.

W programie pracy na rok przyszły przewiduje się przede wszystkim kontynuację prac, do których materiały zebrano w tym roku, poza tym z zagadnień metodycznych zajmie się Ognisko zebraniem doświadczeń nad realizacją programu w klasie III, dalej sprawą rozkładu materiału historycznego, z zagadnień naukowych w dalszym ciągu historią sztuki ze szczególnym uwzględnieniem sztuki ludowej śląskiej. Jako Sekcja Dydaktyczna P. T. H. przystąpi do pracy około inwentaryzacji pamiątek i wspomnień z powstań śląskich.

Sprawozdanie za I półrocze 1936/7. Praca Ogniska rozpoczęła się konferencją rejonową w Katowicach w dniu 5 października 1936, połączoną ze zjazdem kierowników Ognisk historycznych z całej Polski. Konferencja ta poświęcona była omówieniu wyników pracy w klasie III nowego gimnazjum, poza tym uczestnicy jej odbyli wycieczkę do działu regionalnego Muzeum Śląskiego w Katowicach, gdzie wysłuchali wyjaśnień Dyrektora Muzeum p. dr Dobrowolskiego. Na konferencji ustalono też zasadniczy temat pracy w roku bieżącym, a mianowicie: realizacja nowego programu w klasie IV, a w szczególności sprawa korelacji w tej klasie z geografami, uczącymi w I półroczu. W wykonaniu tego planu w porozumieniu z Ogniskiem metodycznym geografii ustalono wytyczne tej korelacji, przy czym wyniki tego omówione zostaną na końcowej konferencji rejonowej Ogniska (wraz z geografami).

Również dla klasy IV opracowano częściowy wykaz lektur, nadających się dla uczniów przy omawianiu dziejów wojny światowej i odbudowy Państwa Polskiego.

Poza tym głównym tematem, grupy Ogniska zajmują się różnymi własnymi sprawami, jak: lektura historyczna, historia na osiedlach, rozkład materiału itp., niektóre nawiązały też kontakt ze szkołą powszechną, celem wzajemnego omówienia programu historii w szkole powszechnej i średniej i ustalenia wytycznych co do egzaminu wstępnego do klasy I gimn. z historii.

Ognisko zapoczątkowało akcję pośredniczenia w zakupie przez członków Ogniska po zniżonych cenach naukowych książek historycznych, z czego do tej chwili skorzystało już szereg nauczycieli. W tej sprawie nawiązano przede wszystkim kontakt z Instytutem Śląskim w Katowicach.

Ognisko wystąpiło z inicjatywą zorganizowania przez Min. W. R. i O. P. dla nauczycieli historii wycieczek zagranicznych naukowych (w pierwszym rzędzie Włochy). Samo Ognisko zamierza zorganizować w czasie ferii Wielkanocnych wycieczkę nauczycieli historii z wojew. śląskiego do Warszawy.

Pod względem organizacyjnym Ognisko dzieli się nadal na 5 grup terenowych (Katowice, Chorzów, Bielsko, Rybnik, Tarnowskie Góry), poza tym celem przeprowadzenia pewnych konkretnych zadań wyłoniono następujące komisje: dla wydawnictwa regionalnego (Katowice), wykaz miejsc wycieczek historycznych na Śląsku (Mysłowice), podpisy pod ilustracje historyczne (Rybnik), Biblioteczka Filomaty (Cieszyn).

Ognisko stanowi nadal Sekcję Dydaktyczną P. T. H., wobec czego pewna strona jego działalności znajdzie wyraz w sprawozdaniu tejże Sekcji.

Sekcja współpracuje z Wiadomościami Historyczno-Dydaktycznymi, — w szczególności zaś podjęła się prowadzenia stałej recenzji czasopisma Vergangenheit u. Gegenwart oraz tych wydawnictw, dotyczących Śląska, które zainteresować mogą również nauczycieli innych dzielnic Polski.

— Wydawnictwo Sekcji Dydaktycznej Oddziału Lwowskiego P. T. H. a mianowicie „Biblioteka Historyczna dla Młodzieży“ obudziło wielkie zainteresowanie w kołach nauczycielskich. Metoda podania wyjątków z klasycznego dzieła historycznego okazała się dobrym sposobem zbliżenia młodzieży do wielkich pisarzy historycznych; zachęca do czytania całości. Zanim obszerniej omówimy na łamach „Wiadomości“,

już przy spożytkowaniu doświadczeń, notujemy tu tylko sam fakt ukazania się wydawnictwa, na które składa się: 1. Na dworze Zygmunta Starego. Obrazy z yżcia i kultury odrodzenia. Wybrane ustępy z dzieła K. Chłędowskiego „Królowa Bona“ przygotował F. Urbański i 2. Działalność ks. Józefa w czasach Księstwa Warszawskiego. Wybrane ustępy z dzieła Sz. Askenazego „Książę Józef Poniatowski“, przygotował M. Tyrowicz. Lwów 1937, cena za tomik 40 gr. *K. T.*

— Echa Międzynarodowego Kongresu Nauk Historycznych w Warszawie 1933. W ostatnim zeszycie (grudzień 1936, Nr. 33) „Bulletin'u of the Intern. Comunittee of historical sciences“ ukazały protokoły warszawskiego Kongresu. W części drugiej znajdujemy najbliżej obchodzącą nas Sekcję XIV nauczania historii, w której Polacy specjalnie liczny i gorliwy brali udział. Z głosów dyskusyjnych zwracamy uwagę na przemówienia prof. Gąsiorowskiej o historii społecznej i gospodarczej, streszczenie referatu prof. Momm sena (Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht), dyskusje nad referatami prof. Van Tieghem'a o literaturze i Van Ruyvelde'a o sztuce w nauczaniu, jakoteż na przemówienie prof. Radlińskiej o stosunku wzajemnym do nauk historycznych i pedagogicznych, itd. (str. 501—516). Por. Wiadom. Hist.-Dyd. 1933, str. 138—147. *K. T.*

— Francuskie Towarzystwo profesorów historii i geografii. Posiedzenie doroczne Towarzystwa profesorów historii i geografii szkolnictwa publicznego (Société des professeurs d'histoire et de géographie de l'Enseignement public) odbyło się w dniu 26 grudnia ub. r. w jednej z sal Liceum Ludwika Wielkiego w Paryżu. Dzięki uprzejmości sekretarza generalnego prof. Weulersse mogłem być obecnym na tym posiedzeniu. Towarzystwo, którego pełny tytuł wyżej przytoczyłem, obejmuje profesorów szkół wyższych i średnich z całej Francji. W zarządzie figurują przedstawiciele uniwersytetów, liceów męskich, liceów żeńskich, kolegiów i „wyższych szkół powszechnych“ oraz „szkół normalnych“ tj. seminariów nauczycielskich. Uchwalona na zebraniu poprawka statutu rozszerza działalność towarzystwa na szkoły zawodowe. Natomiast wbrew szerokiemu tytułowi nie sięga towarzystwo do nauczycieli szkół powszechnych. Posiada 13 oddziałów na prowincji, z czego jeden w Marokku i jeden w Tunisie. Organem Towarzystwa jest Biuletyn Kwartalny (objętości 140—160 stron). Obecnych było na zebraniu 60 osób, z tego delegatów z prowincji tylko 18. Wybory władz odbywały się przez korespondencję.

Po krótkim zagajeniu prezesa p. Boncau, prof. Liceum Ludwika Wielkiego, sprawozdaniu sekretarza i skarbnika, które przyjęto bez dyskusji, uchwalono dwie zmiany statutu: w sprawie przyjmowania na członków i utworzenia osobnej sekcji nauczycieli szkół zawodowych, o czym już wspomniałem, oraz w sprawie członków honorowych. Przystąpiono następnie. do formułowania odpowiedzi na szereg pytań, jakie Rada Wychowania przy Ministerstwie wychowania narodowego (Conseil Supérieur de l'Instruction) skierowała pod adresem nauczycieli historii. Delegat Towarzystwa do tejże Rady prof. Troux przedstawiał pokrótce poszczególne punkty ankiety, a zgromadzeni po burzliwej czasami, a zawsze bardzo ożywionej dyskusji wypowiadali ostatecznie w głosowaniu swoją opinię. Na wstępie przyjęto ogólną rezolucję, której tekst ulegał wielokrotnym przeróbkom, dyskutowano poszczególne zwroty i słowa — chodziło o wyrażenie przekonania, że ankieta o reformie nauczania historii może być owocną dopiero na tle ogólnej reformy szkolnej. Zgromadzeni, nie znając zasad tej ostatniej, zastrzegli, że odpowiadając na pytania ankiety, nie biorą odpowiedzialności za całość pracy.

Drugą sprawą, która wywołała ostrą wymianę zdań był problem przedłużenia szkoły średniej. Szereg liceów francuskich posiada ponad klasą filozofii i matematyki tzw. klasę pierwszą wyższą (première supé-

rieure), przygotowującą do bardzo trudnych egzaminów wstępnych do niektórych szkół wyższych. W klasach tych program określony jest przez wymagania egzaminacyjne danej szkoły, np. Wyższej Szkoły Handlowej, oraz polega na powtórnym, pogłębionym przerobieniu materiału ostatniej klasy licealnej. Zebrani uznali, że dotychczasowy stan rzeczy jest nieodpowiedni, że uniwersytety słusznie nie mają zaufania do wyników bakalaureatu (matury), ale jako rozwiązanie wskazali: z jednej strony na reformę egzaminów dojrzałości i studiów w zakresie dotychczasowego 7-letniego liceum, oraz z drugiej strony na potrzebę reformy studiów uniwersyteckich.

W sprawie podziału liceum na typy (istnieją 3 typy do klasy I włącznie, z każdego typu uczeń może w ostatniej klasie wejść do klasy filozofii lub matematyki) przyjęto rezolucję zmierzającą do utrzymania, istniejącego stanu rzeczy, wyrażając życzenie, że byłoby pożądanym, aby choć w jednym z typów szkół, historia otrzymała większą liczbę godzin lekcyjnych.

Przyjęto rezolucję, protestującą przeciwko powierzaniu w liceum godzin historii nauczycielom zastępczo z płacą niższą i bez zaliczenia do wysługi lat.

Zaprotestowano przeciwko dodaniu szóstego egzaminu z języków klasycznych do licencjatu z historii (jest to tzw. licence de l'enseignement — mniej więcej magisterium).

Prof. Troux był też referentem sprawy grożącego zmniejszenia godzin historii w liceach. Pokrótce przedstawił swe wywody, wydrukowane w ostatnim numerze Biuletynu Towarzystwa (z listopada 1936 nr. 89) — gdzie między innymi figuruje także dla porównania liczba godzin historii w naszym nowym gimnazjum.

W końcu przy wolnych wnioskach dyskutowano sprawę przekształcenia Biuletynu. Jeden z delegatów z prowincji domagał się szerszego uwzględniania kwestii dydaktycznych w Biuletynie. Dotychczas Biuletyn Towarzystwa obejmował poza sprawozdaniami zarządu i poszczególnych oddziałów, tematy egzaminacyjne i wymagania przy egzaminie „agrégation" (konkurs na posadę w liceum, który jest bardzo trudnym egzaminem rzeczowym), bibliografię i szeroko rozbudowany dział recenzji, a bardzo skromne artykuły rzeczowe — raczej organizacyjne. Stawiano za przykład wydawnictwo Towarzystwa Geograficznego, które jest bardzo przydatne dla nauczycieli na prowincji, gdzie nie ma do rozporządzenia wielkich bibliotek, nowocześnie zaopatrzonych.

Na zakończenie dodam, że jest to jedyne zebranie w ciągu całego roku, jeśli chodzi o oddział paryski Towarzystwa. Oddziały prowincjonalne odbywają zebrania częściej i dyskutują kwestie metodyczne, którego to obyczaju nie ma w stolicy. *J. D.*

— Jubileusz Dr Heleny Radlińskiej, inicjatorki i profesorki Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie, odbył się w dn. 3 i 4 stycznia b. r. Nie naszą rzeczą omawiać tu jej wielkie zasługi na polu społecznym, zwłaszcza w dziedzinie szkolenia kadrów pracowniczych i w pracy oświatowej. Nas interesuje jej działalność popularyzatorska historii, a przede wszystkim podkreślić tu chcemy jej pracę i żywy współudział w dyskusjach programowych, dotyczących nauczania historii. Obecnie zajęła się historią pracy oświatowej i nauczania. Redakcja Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych przesłała zasłużonej Jubilatce życzenia dalszej owocnej pracy.

wościowych, 1936). — Gawiński A., Peregrynacje Andrzeja Wilczka (Lwów, Państw. Wyd. Ks. Szk., 1937). — Jeske-Choiński Teodor, Tiara i korona (Lwów, Państw. Wyd. Ks. Szk., 1937). — Kossak Zofia, Król trędowaty. Powieść historyczna (Poznań, Ks. św. Wojciecha, 1937). — Kossak Zofia, Puszkarz Orbano (Lwów, Państw. Wyd. Książek Szkolnych, 1937). — Liste de périodiques français pédagogiques (Paris, Ministère de l'Education Nationale, Centre national de Documentation pédagogique, 1936). — Malewska Hanna, Żelazna maska (Lwów, Książnica-Atlas, 1937). — Neumann Alfred, Krystyna, królowa szwedzka. Przełożył Marceli Tarnowski (Warszawa, Płomień, 1936). — Niesiołowski Andrzej dr, Wychowanie społeczne (Poznań, Biblioteczka Akcji Katolickiej nr. 42, 1936). — Oderfeldówna Anna, Młodzież przedmieścia. Z badań ankietowych na Ochocie (Warszawa, Inst. Spraw Społ., 1937). — Opacki Józef, Powiat borszczowski, opisowy przewodnik krajoznawczy (Borszczów, Tow. Turyst. Krajoznaw. oddział w Borszczowie, 1936). — Parandowski Jan [Homer], Wojna trojańska (Lwów, Państw. Wyd. Ks. Szk., 1937). — Weydlich K., Franciszek Stefczyk — pionier polskiej spółdzielczości rolniczej (Warszawa, Spółdz. Inst. Naukowy, 1936). — Włodarski Bronisław, Rola Konrada Mazowieckiego w stosunkach polsko-ruskich (Lwów, Tow. Naukowe, 1936). — Limanowski Bolesław, Pamiętniki [1835—1870] (Warszawa, Tow. Wyd. „Rój", 1937).

Czasopisma: Biuletyn Polsko-Ukraiński — Bulletin du Bureau International d'Education — Dziennik Urzędowy K. O. S. Kraków — Dziennik Urzędowy K. O. S. Lwów — Dziennik Urzędowy K. O. S. Łuck — Dziennik Urzędowy K. O. S. Poznań — Dziennik Urzędowy K. O. S. Warszawa — Dziennik Urzędowy K. O. S. Wilno — Eos. Polskie Tow. Filol. — Gimnazjum — Głos nauczycielski — Głos nauczycielstwa wołyńskiego — Kultura i wychowanie — Miesięcznik Pedagogiczny — Muzeum — Nauczyciel Polski — Neofilog — Ognisko nauczycielskie — Oświata i wychowanie — Polonista — Praca Szkolna — Praca w klasach łączonych — Przegląd Nauczycielski — Przegląd Pedagogiczny — Przeszłość — Przewodnik Pracy Społecznej — Przyjaciel Szkoły — Ruch literacki — Ruch pedagogiczny — Pedagogický Sbornik — Sprawy Nauczycielskie — Szkoła — Z bliska i z daleka.

Prenumerata za 4 zeszyty Zł. 8·—. Cena 1 zeszytu Zł. 2·50.
Zeszyt podwójny Zł. 4. — Księgarnie otrzymują 15% rabatu.
Konto P. K. O. 152.226.

Członkowie Polskiego Towarzystwa Historycznego otrzymują Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne bezpłatnie.

Prezes Komisji Dydaktycznej P. T. H. Prof. Dr. JAN DĄBROWSKI
Kraków, ul. Ruska 4.

Adres Redakcji: Lwów, Stryjska 18. — Administracji: Lwów, Uniwersytet.

Ceny ogłoszeń: 1 strona — Zł. 100·—, 1/2 — 60·—, 1/4 — 30·—.

Rękopisy przeznaczone dla Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych powinny być przepisane na maszynie po jednej stronie.
Rękopisów Redakcja nie zwraca.

Z DRUKARNI ZAKŁADU NARODOWEGO IM. OSSOLIŃSKICH WE LWOWIE
pod zarządem Adama Wierzbickiego